SYSTEMATISCHE ENCYKLOPÄDIE DER PÄDAGOGIK: EIN WEGWEISER DURCH DAS GESAMMTE...

August Vogel

Systematische Encyklopädie

der

Pädagogik.

Systematische Encyklopädie

der

Pädagogik.

Ein Wegweiser durch das gesammte Gebiet der

Erziehung

mit ausführlicher Angabe der Literatur.

Von

Dr. August Vogel.

Eisenach.

Verlag von J. Bacmeister,

Hofbuchhändler.

1881.

Druck von Clemens Tischendorf in Falkenstein i/Sachsen.

Seinem

lieben Vater,

dem

Herrn Pastor lic. theol. **August Vogel**

in

Reinberg bei Greifswald,

dem

Erzieher, Lehrer und Bildner seiner Jugend,

zu dem in diesem Jahre bevorstehenden

fünfzigjährigen Amtsjubiläum

in

dankbarer Liebe

der Verfasser.

Vorrede.

Es ist eine unbestrittene Thatsache, dass auf allen Gebieten des praktischen Lebens wie auch der Wissenschaft die „Theilung der Arbeit" oft bis in's kleinste gang und gäbe ist. Und läugnen lässt es sich freilich nicht, dass grade hierauf so manche grossartige Leistung unserer Zeit zurückgeführt werden muss. Wie aber der Handwerker bei einer solchen Theilbarkeit fast zur Maschine herabsinkt, so liegt auch auf dem Gebiete der geistigen Arbeit für denjenigen, der sich vorwiegend mit untergeordneten Specialitäten beschäftigt, die Gefahr nur zu nahe, dass er die Fühlung mit dem grösseren Ganzen verliert, welches doch als das Allgemeinere die Begründung des Besonderen in sich enthält und diesem somit erst seinen Werth und seine Berechtigung verleiht. Daher wird das Urtheil so leicht befangen und einseitig, seine Beweisführung so mangelhaft oder wohl gar gänzlich verfehlt, und die Grenzen des Horizontes fallen mit den engen Grenzen des einmal lieb gewordenen Heimathsdorfes zusammen, weil der Blick für's Weitere, Höhere nicht geschärft und der Zusammenhang mit dem Neben- und Uebergeordneten nicht erkannt ist. Nichts ist für die Wissenschaft gefahrvoller, als das einseitige Einspinnen in kleine und kleinste Gedankenkreise und das Gespinnst zur Abwehr gegen unberufene Eindringlinge mit einem kläglichen: noli perturbare circulos meos! zu verschliessen. Nur durch das Emporsteigen vom Einzelnen zum Allgemeinen, wie auch wiederum durch das Hinabsteigen vom Allgemeinen zum Einzelnen vermag sich die Wissenschaft in ewig neu sich verjüngendem Leben zu erhalten: wo das Einathmen und das Ausathmen nicht im steten Wechsel folgen, da ist der Lebensodem erloschen.

Es leuchtet hieraus zur Genüge hervor, wie nothwendig es ist, nicht nur die einzelnen Objekte, sondern auch das Gesammtgebiet einer bestimmten Wissenschaft zu erkennen und von einem Centrum aus alle „Provinzen“ dieses geistigen Reiches zu überschauen und zu beherrschen. Ganz besonders aber soll sich der Pädagoge dieser Forderung nicht entziehen, wenn er anders nicht seine hehre Kunst zum Handwerk erniedrigen will. Darf irgend eine Wissenschaft im prägnanten Sinne eine „associirende“ genannt werden, so ist es vor allem die Wissenschaft der Erziehung; denn wer sich mit Pädagogik beschäftigt, der muss sich mit allem beschäftigen.

Lediglich diesem letzteren Umstande ist es wohl zuzuschreiben, dass es an einer encyklopädischen Darstellung der pädagogischen Wissenschaft noch fast gänzlich fehlt. Von den beiden vorhandenen aber entbehrt die eine jeder Selbstständigkeit und Wissenschaftlichkeit, während die andere auf einem eigenthümlichen philosophischen System basirt, so dass der, welcher nicht ein Anhänger dieses Systems ist, auch nicht die Vollgültigkeit der daraus gezogenen pädagogischen Folgerungen anzuerkennen vermag.

Die Eigenthümlichkeit der vorliegenden Encyklopädie besteht nun im wesentlichen in zweierlei.

Zunächst nämlich geht der bisherigen Anschauung nach die Thätigkeit des Pädagogen bekanntlich in Zucht (oder Regierung) und in Unterricht auf, bei welcher Zweitheilung jedoch ein ganzes grosses Gebiet dieser Thätigkeit gänzlich unberücksichtigt bleibt. Wird durch die Zucht der Wille, durch den Unterricht der Verstand ausgebildet, so bedarf es als Drittes, nicht minder Wichtiges noch der Läuterung des Gefühls, um aus dem unmündigen Menschenkinde einen in sich harmonisch vollendeten Menschen darzustellen. Neben dem Guten und dem Wahren hat in der bisherigen wissenschaftlichen Pädagogik das Schöne, neben der Ausbildung des Willens und des Verstandes diejenige des Gefühls und der Phantasie keine selbstständige Stätte gefunden, und doch durchbricht die ungezügelte Phantasie oft die Schranken auch des festesten Willens, und ohne Phantasie verrostet die Schärfe des Verstandes. Der Wille sowohl wie auch der Verstand haben ihre Wurzeln in dem Gefühl, wie beide auch andrerseits in einem in sich befriedigten, mit Gott und der Welt im harmonischen Einklange stehenden Gefühle ihren Endzweck haben.

Nicht aber, als ob jeder Dorfschüler zum Künstler zu erziehen sei; wohl aber soll auch sein Gefühl für das Saubere, für den An-

stand, für alles wahrhaft Edle und Schöne empfänglich gemacht werden, ohne welches das Gute und das Wahre nimmermehr zur adäquaten Erscheinung gebracht werden kann. Ein Verächter des Decorum und des Schönen würde schwerlich das Ideal der Pädagogik abzugeben im Stande sein, auch wenn er sonst ein Heiliger und ein Gelehrter wäre: wir würden ihm, wie ehemals Papst Innocenz III. dem Franz von Assisi, jene bekannten Worte zurufen: vade frater, et quaere porcos, quibus potius debes quam hominibus comparari, et involve te cum eis in volutabro; — es fehlt ihm eben das, was in dem nachfolgenden Versuch unter dem Namen „Bildung" bezeichnet wird. Und so tritt als drittes, gleichberechtigtes Moment der erziehenden Thätigkeit in diesem Werke neben der Zucht und dem Unterrichte die Bildung auf, die sich bisher nur kümmerlich von den Brosamen ernähren musste, die von der andern beiden Herren Tische fielen.

Es ist, besonders in neuester Zeit, wohl hier und da von maassgebenden Seiten auf diesen Mangel der gewöhnlichen Eintheilung aufmerksam gemacht, doch das meist nur sporadisch Angedeutete nirgends zur Ausführung gebracht worden, wesshalb auch schon ein Versuch hierzu der Beachtung werth sein dürfte.

Als weitere Eigenthümlichkeit ist sodann die ausführliche Angabe der Literatur über alle Zweige der Pädagogik hervorzuheben.

Meines Wissens existirt ein Werk, welches einen Ueberblick besonders über die neuere Literatur sämmtlicher Zweige dieser Wissenschaft giebt, noch nicht, obwohl doch die Nothwendigkeit eines solchen über jeden Zweifel erhaben ist. Die vorhandenen Bruchstücke lassen manches zu wünschen übrig, zumal in Bezug auf Vollständigkeit und Genauigkeit zuweilen unglaublich gefehlt wird. Aus ungefähr hundert tausend Schriften sind diejenigen ausgewählt, welche in irgend einer Beziehung die Wissenschaft gefördert haben, wobei es natürlich unausbleiblich war, dass hier und dort ein gediegeneres Werk übergangen, dagegen ein weniger brauchbares angeführt wurde. Eigentliche Schulbücher sowie Abhandlungen in Zeitschriften sind unberücksichtigt geblieben. Sollte ein Werk an einer Stelle vermisst werden, so ist es vielleicht an einer anderen Stelle citirt, um eine Wiederholung zu vermeiden.

Wie misslich es auch immerhin sein mag, so sind dennoch zur besseren Orientirung diejenigen Werke, welche dem Verfasser selber als empfehlenswerth bekannt waren oder von Autoritäten als solche

bezeichnet werden, mit einem Sternchen *) versehen. Auch hierbei wird manchem Autor Unrecht geschehen sein, da eine solche Abschätzung trotz aller versuchten Objektivität doch zu vielen subjektiven Einflüssen und Umständen ausgesetzt ist.

Endlich liegt es in der Natur der Sache, dass bei den sogenannten Erfahrungswissenschaften fast ausschliesslich das letzte Jahrzehnt berücksichtigt worden ist, da sich seitdem ja überall eine vollständige Umwandlung vollzogen hat; wogegen die Literatur der a priorischen Wissenschaften auch auf Werke früherer Zeiten zurückgreift, namentlich soweit sie von der Neuzeit immer noch nicht überholt sind oder auch in die geschichtliche Entwickelung epochemachend eingegriffen haben.

Möge daher das vorliegende Werk insbesondere in denjenigen beiden Beziehungen, in welchen es eine eigenthümliche Bahn einschlägt, mit Nachsicht aufgenommen werden und grade in dieser seiner Eigenthümlichkeit dazu beitragen, dass in der Menschheit immermehr das Urbild des Guten, des Wahren und auch des Schönen verkörpert werde!

Potsdam, den 3. Februar 1881.

Der Verfasser.

Inhalt.

Einleitung.

§ 1.

Allgemeine und pädagogische Encyklopädie.

Das Wort „Encyklopädie“ kommt in dieser einheitlichen Zusammensetzung bei den griechischen oder römischen Klassikern nicht vor, wogegen die beiden ursprünglichen Bestandtheile, aus denen dasselbe gebildet ist, im Alterthume als ein bestimmter technischer Ausdruck gang und gäbe war. Unter ἐγκύκλιος παιδεία verstand man nämlich diejenige allgemeine Bildung, welche jedweder freie Mann sich erworben haben musste, wenn er überhaupt unter die Gebildeten gerechnet werden wollte. Da ἐγκύκλιος kreisförmig, in einem bestimmten Zeitabschnitt oder in einer bestimmten Reihe folgend bedeutet, so ergiebt sich schon als Verbaldefinition jenes Ausdruckes diejenige Bildung (παιδεία), welche der freie Mann „wie durch einen Kreis“ der Reihe nach zu durchschreiten hatte. Dennoch aber scheint weder die Reihenfolge noch die Zahl der zur encyklischen Bildung gehörigen Disciplinen eine bestimmte, allseitig anerkannte gewesen zu sein. So wurden nach dem griechischen Lexikographen Zonaras folgende Disciplinen zu ihr gerechnet: die Grammatik, die Poetik, die Rhetorik, die Philosophie, die Mathematik und — überhaupt jede Kunst und Wissenschaft [1]), und nach Suidas umfasst sie jede Disciplin, auch die des Rhythmus und jedweder Bewegung.[2])

Dass bei dieser grossen Anzahl der Wissenschaften die Kenntnisse in den einzelnen nicht bedeutend sein konnten, liegt wohl auf der Hand. Daher fordert z. B. Vitruv freilich von einem Architekten, dass er des Zeichnens, der Geometrie, der Optik, der Arithmetik und der

[1]) Zonar. Lex. pag. 600: ἡ γραμματικὴ, ἡ ποιητικὴ, ἡ ῥητορικὴ, ἡ φιλοσοφία, ἡ μαθηματικὴ, καὶ ἁπλῶς πᾶσα τέχνη καὶ ἐπιστήμη, διὰ τὶ περιιέναι ταῦτα τοὺς σοφοὺς ὡς διά τινος κύκλου.

[2]) Suid. Lex. v. ἐγκύκλ.: ἡ δὲ ἐγκύκλιος παιδεία διὰ πάσης ἐχώρει παιδεύσεως καὶ ῥυθμοῦ καὶ παντὸς κινήματος.

Geschichte kundig sei, dass er fleissig die Philosophen gehört und Musik getrieben habe, dass er sich in den medicinischen und Rechtswissenschaften umgesehen und endlich auch noch in der Astrologie und Himmelskunde nicht unbewandert sei. Jedoch gesteht er zu, dass ein Architekt kein Grammatiker sein kann, wie es Aristarchus war, sondern nur nicht ohne grammatische Kenntnisse sein dürfe, nicht ein Musiker wie Aristoxenus, sondern nur nicht unmusikalisch, nicht ein Maler wie Apelles, sondern im Zeichnen nicht unerfahren, nicht ein Bildhauer wie Myron oder Polykletus, sondern der Gesetze der Plastik nicht unkundig, nicht ein Arzt endlich wie Hippokrates, sondern nicht ununterrichtet in der Arzneikunde. Sodann aber weist Vitruv auch darauf hin, dass es einem Uneingeweihten vielleicht wunderbar erscheine, dass die menschliche Natur eine so grosse Anzahl von Wissenschaften in sich aufnehmen und im Gedächtniss festhalten könne: wenn man aber bedenke, dass alle Disciplinen unter sich in einem engen Konnex ständen, so werde die Möglichkeit wohl leicht zugegeben werden müssen. Denn die encyklische Bildung (encyclios disciplina) sei wie ein Körper aus diesen Gliedern zusammengesetzt. [1])

Erst an diese allgemeine Bildung reihte sich die eigentliche Fachbildung, denn nur, wer jene besass, konnte nach der Ansicht der Alten die erwählte Fachwissenschaft oder Kunst in freier Selbstständigkeit und mit Vernunft betreiben; wer ihrer ermangelte, betrieb sie handwerksmässig und auf eine des freien Mannes unwürdige Weise, denn das Handwerk geziemte nur einem Sklaven. [2]) Daher musste auch jeder, der sich um ein höheres Amt (*ἀξίωμα*) bewarb, die encyklopädischen Wissenschaften absolvirt haben [3]).

Während im Alterthume also die Zahl und die Reihenfolge der zur encyklischen Bildung gehörigen Wissenschaften eine schwankende war, so schied die Alexandrinische Schule alle diejenigen von ihnen aus, für welche eine Begabung nicht grade bei jedermann vorausgesetzt werden konnte, so z. B. die *ποιητική, πλαστική, ἰατρική* u. a. Nach Marcianus Capella [4]) waren es nunmehr sieben Disciplinen, die sogen. sieben freien Künste, deren Betreibung jedem freien Manne oblag, wenn er Anspruch auf ein *ἀξίωμα* machen wollte, und zwar in folgender Ordnung: Grammatica, Dialectica, Rhetorica, Geometria, Arithmetica, Astronomia, Musica (Harmonia). In den Schulen des Mittelalters ordnete man jedoch diese sieben freien Künste (artes liberales) so, dass die Grammatica, Arithmetica und Geometria als das Trivium in den Elementarschulen, die Musica, Astronomia, Dialectica und Rhetorica als das Quadrivium in den höheren Schulen absolvirt wurden.

---

[1]) De architectura, lib. I, cap. I. Cfr. VI, praef. — Auffällig ist es, dass wir die Zusammenstellung von *ἐγκύκλιος παιδεία* erst bei Vitruv, Quintilian, Plutarch und deren Zeitgenossen finden, während ältere Schriftsteller, wie Plato und Aristoteles, sich derselben nicht bedienen.

[2]) Vitruv, a. a. O.

[3]) Suidas, a. a. O.: *οἱ δὲ ἀξιώματος ἀντιποιούμενοι τὴν ἐγκύκλιον ἐπαιδεύοντο παιδείαν.*

[4]) de nuptiis Philologiae et Mercurii.

Bald genug entstanden nun in grosser Menge Werke, welche das Wesentliche aus den sieben freien Künsten mehr oder weniger ausführlich zusammenstellten, meist jedoch nur in loser Aneinanderreihung ohne Rücksicht auf den inneren Zusammenhang der einzelnen Disciplinen. Von den Bearbeitungen dieser Art erwähnen wir hier nur das „Satyricon" des Marcianus Capella. Im Laufe des Mittelalters schwand aber die Bedeutung jener sieben freien Künste des Alterthums um so mehr, je mehr durch die Scholastiker die Philosophie und Theologie, und besonders durch Baco v. Verulam die Naturwissenschaften in den Vordergrund gestellt wurden. Daher machte sich auch bald das Bedürfniss, wie früher nach einer Darstellung des Wissenswerthesten aus den Disciplinen der freien Künste, so jetzt aus den philosophischen, theologischen oder naturwissenschaftlichen Disciplinen fühlbar. Diesem Bedürfnisse entsprachen z. B. das „speculum historiale", „sp. naturale", „sp. doctrinale" des Vincent v. Beauvais, die „Summa" eines Albertus magnus, eines Thomas v. Aquino, an der „selbst Christus sich hätte erfreuen müssen", und anderer.

Die Bezeichnung „Encyklopädie" für derartige Bearbeitungen finden wir zuerst in dem 1559 erschienenen Werke von P. Scalich: „Encyclopaedia, seu orbis disciplinarum tum sacrarum tum profanarum."

Ganz besonders seit der Mitte des 18. Jahrhunderts erschienen in grosser Menge Encyklopädieen nicht nur über fast alle Zweige der Wissenschaften und der Künste, bei denen das Streben nach Klarheit und Uebersichtlichkeit immer mehr zu Tage tritt, sondern man versuchte auch in ihnen die innere Zusammengehörigkeit aller Einzelwissenschaften, den einheitlichen Organismus der gesammten menschlichen Erkenntnisse in systematischer Uebersicht darzustellen. Dem letzteren Zwecke dienten unter vielen andern z. B. der „Kurze Inbegriff aller Wissenschaften" von Sulzer, 1756, sowie der „Organismus der menschlichen Wissenschaft und Kunst" von Burdach, 1809. Geradezu epochemachend in der Geschichte der Encyklopädie war die von Denis Diderot und Jean d'Alembert im Verein mit vielen hervorragenden französischen Gelehrten 1751 herausgegebene „Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et métiers," worin vom Standpunkte des krassesten Materialismus und Atheismus sämmtliche Wissenschaften und Künste dargestellt und beurtheilt wurden.

Auf Grund dieses geschichtlichen Entwicklungsprocesses ergiebt sich die Definition des Begriffes der „Encyklopädie" von selber. Die Encyklopädie ist nämlich eine nach einem bestimmten Principe übersichtlich geordnete Darstellung menschlicher Erkenntnisse, welche wie ein Kreis das gesammte dargestellte Gebiet mehr oder minder ausführlich in sich befasst.

Gemäss dieser Definition kann sich zunächst dem Inhalte nach eine Encyklopädie entweder auf das Gesammtgebiet der Wissenschaft erstrecken oder nur auf bestimmte gleichartige Erkenntnisse; jene nennen wir allgemeine, diese eine besondere oder Fach-Encyklopädie. Während also der Inhalt der allgemeinen Encyklopädie im wesentlichen

überall derselbe ist, so giebt es ebenso viele besondere Encyklopädieen, als Fachwissenschaften vorhanden sind.

In Bezug auf die Form dagegen ergiebt die Anordnung des Stoffes ebenfalls eine zweifache Art, indem derselbe entweder nach dem Alphabete oder nach einem sich aus der betr. Wissenschaft ergebenden Principe gegliedert sein kann; jene nennen wir alphabetische oder lexikographische, diese systematische Encyklopädie.

Aus der Zusammensetzung dieser je doppelten Theilung ergeben sich folgende vier Arten von Encyklopädieen: 1. eine allgemeine alphabetische, 2. eine allgemeine systematische, 3. eine besondere alphabetische, 4. eine besondere systematische.

1. Die allgemeine alphabetische Encyklopädie umfasst in alphabetischer Ordnung das Wissenswerthe aus allen Gebieten menschlicher Erkenntnisse. Da die Reihenfolge der einzelnen Artikel nur durch das Alphabet bedingt wird, so stehen sie auch nicht in irgend einer Verbindung unter einander. Werke dieser Art dienen daher auch mehr dem praktischen Zwecke des Orientirens über Einzelheiten, als dass sie unmittelbar die Wissenschaft im grossen und ganzen fördern. Am bekanntesten von ihnen sind die unter dem Namen „Real-Encyklopädie" oder „Konversations-Lexikon" von Brockhaus, Meyer, Pierer herausgegebenen. Einen mehr wissenschaftlichen Charakter trägt die umfangreiche „Allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften und Künste" von Ersch und Gruber. (Vgl. § 2, 1.)

2. Die allgemeine systematische Encyklopädie verbindet die einzelnen Fachwissenschaften zu einem einheitlichen lebendigen Organismus, oder indem sie von der Einheit der Wissenschaft ausgeht, zerlegt sie dieselbe in ihre Theile, und weist einem jeden seine eigenthümliche Stelle an und seine Aufgabe, die er im grossen Ganzen zu erfüllen hat. Es ist augenscheinlich, dass eine solche Darstellung bis zu einem gewissen Grade die Beherrschung aller Fachwissenschaften voraussetzt; jedoch grade unsere Zeit, die in den Einzelwissenschaften so Erkleckliches leistet und durch minutiöse Theilung der Arbeit noch immer neue, relativ selbstständige Wissenschaften in's Dasein ruft, ist wenig zur Hervorbringung solcher Werke geeignet. Erst unsern Epigonen wird es vergönnt sein, die Resultate unserer Arbeit zu sichten und mit dem so gewonnenen Material einen Neubau aufzuführen, der in der Skizzirung des Grundrisses und der architektonischen Ausführung sicher seine Vorgänger übertreffen wird. Dagegen erschienen besonders am Ende des vorigen und am Anfange dieses Jahrhunderts mehrere allgemeine systematische Encyklopädieen, so von Sulzer, Eschenburg, Krug, Burdach, Wagner u. a. Auch sind die philosophischen Encyklopädieen z. B. von Fichte, Hegel u. a. hierher zu rechnen, da sie das ganze Gebiet des Wissens umfassen. (Vgl. § 2, 2.)

3. Die besondere alphabetische Encyklopädie enthält in alphabetischer Ordnung das Wissenswerthe aus dem Gebiet einer besonderen Wissenschaft. Auch sie dient mehr dem praktischen Zwecke des Orientirens über Einzelheiten, als dass sie unmittelbar die betr. Wissen-

schaft im grossen und ganzen fördert. Wie eine verhältnissmässig hinreichende Anzahl von allgemeinen alphabetischen Encyklopädieen dem praktischen oder auch wissenschaftlichen Bedürfnisse genügen, so hat auch fast jede besondere Wissenschaft ihre alphabetischen Encyklopädieen aufzuweisen. Von den pädagogischen sind diejenigen von Hergang und Schmid die bekanntesten.

4. Die besondere systematische Encyklopädie weist der betreffenden Fachwissenschaft zunächst ihre Stellung an im Gesammtorganismus der Wissenschaft, gliedert sodann dieselbe übersichtlich nach einem bestimmten Principe in ihre einzelnen Theile und erörtert das Verhältniss der einzelnen Theile sowohl zum Ganzen als auch unter einander. Demnach wird die pädagogische systematische Encyklopädie 1. die Pädagogik als Theil eines Ganzen und 2. die Pädagogik als Ganzes und dessen Theile behandeln; ausserdem aber hat sie eine Uebersicht über die bereits vorhandene pädagogische Literatur mehr oder minder ausführlich zu geben.

Mit Recht muss es nun in hohem Grade auffallend erscheinen, dass fast keine der Fachwissenschaften in dem Maasse ihrer systematischen Encyklopädie entbehrt, als grade die Pädagogik. Und doch üben nicht nur die Lehrer und Erzieher von Fach, sondern auch jedwedes Elternpaar, das mit Kindern gesegnet ist, täglich eine erziehliche Thätigkeit aus. Soll aber dieselbe nicht dem Spiele der Laune und Zufälligkeiten unterworfen sein, soll die pädagogische Handlung eine konsequente, von vernunftgemässen Grundsätzen getragene sein, soll endlich für jedes erziehliche Bedürfniss die richtige Quelle der Belehrung und Unterweisung mit leichter Mühe aufgefunden werden, dann bedarf es einer klaren systematischen Uebersicht über das ganze Gebäude der Erziehungswissenschaft, dessen Darstellung eben der Zweck und die Aufgabe der systematischen Encyklopädie der Pädagogik ist. So gross demnach die Nothwendigkeit einer solchen unzweifelhaft ist, so wenig wurde bisher doch derselben Rechnung getragen. Suchen wir einen Grund für diese auffallende Thatsache, so ist es offenbar die allgemeine, selbst in Fachkreisen verbreitete Ansicht, dass die Pädagogik weniger eine Wissenschaft als vielmehr eine Kunst sei und jeder nur mit gesunder Vernunft und einem gewissen praktischen Geschick Begabte sich die pädagogischen Kunstgriffe alsbald von selber anzueignen vermöge. Und doch sucht jeder verständige Vater für sein krankes Kind lieber bei einem wissenschaftlich gebildeten Arzte als bei einem rein empirisch erfahrenen Heilkünstler Hülfe. Es ist dies der endlose Streit zwischen Theorie und Praxis, der auf beiden Seiten auf Miss- und Unverstand beruht und erst dann zum Austrag gebracht werden kann, wenn überhaupt der Unverstand verschwunden sein wird.

Es wird hiernach schon weniger auffallen, dass nur zwei systematische Encyklopädieen der Pädagogik vorhanden sind, nämlich von Stoy und von Wittstock.

Die Encyklopädie von Stoy (1861, 2. Aufl. 1878) beruht durchweg auf den philosophischen und pädagogischen Anschauungen Herbart's.

so dass, wer diese nicht als maassgebend und richtig anerkennt, auch durch jenes Werk nicht zufrieden gestellt wird. Dennoch aber werden auch die Gegner der Herbart'schen Pädagogik aus demselben wegen der vielen treffenden Bemerkungen, der lehrreichen geschichtlichen Exkurse und der eine grosse Belesenheit dokumentirenden Citate mannigfache Anregungen schöpfen. Die Angabe der Literatur ist ausser der Herbart'schen oft dürftig (vgl. die Literatur der Ethik und der Psychologie) und berücksichtigt meist nur die neuere Zeit. Ebenso dürftig ist noch z. B. die gesammte Didaktik, die mit ihrer Literatur auf nur elf Seiten abgehandelt wird.

Dagegen genügt die Encyklopädie von Wittstock (1865) in keiner Weise selbst den bescheidensten Anforderungen: die Begründung der Eintheilung, sowie die Ausführungen sind nur skizzenhaft und oberflächlich, ohne irgend welchen wissenschaftlichen Werth, die Angabe der Literatur ist höchst mangelhaft.

Eine systematische Encyklopädie der Pädagogik, welche die Mängel der beiden bereits vorhandenen vermeidet, wird daher als ein nothwendiges Bedürfniss anerkannt werden müssen.

§ 2.

Literatur der allgemeinen und pädagogischen Encyklopädie.

1. Diejenigen allgemeinen alphabetischen Encyklopädieen, welche eine irgendwie nennenswerthe Verbreitung gefunden haben, sind, nach dem Erscheinen ihrer ersten Auflage geordnet, folgende:

*) F. A. Brockhaus. Allgemeine Real-Encyklopädie für gebildete Stände. Konversations-Lexikon. Leipzig, seit 1796.

J. Hübner. Reales Staats-, Zeitungs- und Konversations-Lexikon. 31. Aufl. bearbeitet von Rüder. Leipzig 1824.

Ersch und Gruber. Allgemeine Encyklopädie der Künste und Wissenschaften. Leipzig 1818.

Brüggemann. Konversations-Lexikon. Leipzig 1823.

*) H. A. Pierer. Universal-Konversationslexikon. Altenburg 1824.

Konversationslexikon für alle Stände. Bearbeitet von einer Gesellschaft deutscher Gelehrten. Leipzig 1832.

Reichenbach. Konversations-Lexikon. Leipzig 1834.

O. L. B. Wolff. Konversations-Lexikon für alle Stände. Leipzig 1834.

Rheinisches Konversations-Lexikon, herausg. von einer Gesellschaft rheinländischer Gelehrten. Köln 1837.

Allgemeines deutsches Konversationslexikon, herausg. von einem Vereine Gelehrter. Leipzig 1839.

*) H. J. Meyer. Grosses Konversations-Lexikon. Hildburghausen 1839.

Wigand. Konversations-Lexikon. Leipzig 1845.

F. W. H. Wagener. Neues Konversations-Lexikon. Staats- und Gesellschafts-Lexikon. Berlin 1859.

Illustrirtes Konversations-Lexikon der Gegenwart. Spamer, Leipzig 1880.

Ausserdem erschienen noch zweibändige Auszüge aus den grösseren Werken von Brockhaus und *) Meyer. Die Lexika von Brockhaus, Pierer und Meyer haben bis in die neueste Zeit zahlreiche Auflagen erlebt.

---

2. Allgemeine systematische Encyklopädieen.

L. Vives. De disciplinis. 1531.

Alberius. Organon, id est instrumentum doctrinarum omnium; (analyt. et dialect.) Morgiis 1584.

Baco v. Verulam. Novum organum scientiarum. London 1620.

J. C. Gottsched. Erste Gründe der gesammten Weltweisheit. 6. Aufl. Leipzig 1756.

Sulzer. Kurzer Inbegriff aller Wissenschaften. Berlin 1756.

J. C. Adelung. Kurzer Begriff menschlicher Fertigkeiten und Kenntnisse. Leipzig 1778.

J J. Eschenburg. Lehrbuch der Wissenschaftskunde. Berlin 1792.

J. G. Fichte. Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten. Jena 1794.

W. T. Krug. Versuch einer systematischen Encyklopädie der Wissenschaften. Leipzig 1797.

*) F. W. J. Schelling. Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Tübingen 1803.

W. T. Krug. Versuch einer neuen Eintheilung der Wissenschaften. Züllichau 1805.

K. H. L. Pölitz. Encyklopädie der gesammten philosophischen Wissenschaften im Geiste des Systems einer neutralen Philosophie. Leipzig 1807.

Burdach. Organismus der menschlichen Wissenschaft und Kunst. Leipzig 1809.

Brehm. Einleitung in die gesammten akademischen Studien. Leipzig 1809.

K. C. E. Schmid. Allgemeine Encyklopädie und Methodologie der Wissenschaften. Jena 1811.

Schaller. Encyklopädie und Methodologie der Wissenschaften. Magdeburg 1812.

Jäsche. Einleitung zu einer Architektonik der Wissenschaften. Dorpat 1816.

F. E. Beneke. Einleitung in's akademische Studium. Göttingen 1826.

Wagner. Organon der menschlichen Erkenntniss. Erlangen 1830.

J. G. Mussmann. Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität. Halle 1832.

Staudenmeyer. Ueber das Wesen der Universität und den inneren Organismus der Universitätswissenschaften. Freiburg 1839.

J. Hillebrand. Der Organismus der philosophischen Idee in wissenschaftlicher und geschichtlicher Hinsicht. Dresden 1841.

A. Helfferich. Der Organismus der Wissenschaft und die Philosophie der Geschichte. Leipzig 1856.

Carus. Organon der Erkenntniss der Natur und des Geistes. Leipzig 1856.

H. K. H. Delff. Ideen zu einer philosophischen Wissenschaft des Geistes und der Natur. Husum 1865.

K. Rosenkranz. Die Wissenschaft des Wissens und Begründung der besonderen Wissenschaften durch die allgemeine Wissenschaft. München 1866.

Von den philosophischen Encyklopädieen erwähnen wir:

J. G. Fichte. Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre. Leipzig 1794.

*) G. W. F. Hegel. System der Wissenschaft. Bamberg 1807. Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Heidelberg 1817.

*) J. F. Herbart. Kurze Encyklopädie der Philosophie. Halle 1831.

H. M. Chalybaeus. Entwurf eines Systems der Wissenschaftslehre. Kiel 1846.

*) K. Rosenkranz. System der Wissenschaft, ein philosophisches Enchiridion. Königsberg 1850.

H. Ritter. Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Göttingen 1862.

3. Pädagogische alphabetische Encyklopädieen.

J. G. E. Wörle. Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon. Heilbronn 1835.

M. C. Münch. Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. Augsburg 1845.

K. G. Hergang. Pädagogische Real-Encyklopädie. 2. Aufl. Grimma 1851.

*) K. A. Schmid. Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bände. Stuttgart 1858. 2. Aufl. 1880.

D. E. Petzhold. Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer. 1 Band. Dresden 1874. 2. Aufl. bearbeitet von J. Kroder. Leipzig 1878.

*) K. A. Schmid. Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Auf Grundlage der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, vornehmlich für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen. 2 Theile. Gotha 1879.

4. Pädagogische systematische Encyklopädieen.

K. V. Stoy. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig 1861. 2. Aufl. Leipzig 1878.

A. Wittstock. Grundriss einer Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1865.

I. BUCH.

Die Pädagogik als Theil eines Ganzen.*)

§ 3.

Der Organismus der Wissenschaft.

Unter „Wissenschaft" verstehen wir die systematische Erkenntniss des Seienden. Mit dieser Definition ist sowohl die nothwendige Form als auch der Inhalt der Wissenschaft gegeben.

Während nämlich die vereinzelte Erkenntniss irgend eines Seienden an und für sich nur von geringem Werthe ist, so gewinnt sie erst in ihrer Verbindung mit anderweitigen Erkenntnissen eine grössere Bedeutung. Und zwar werden sich diejenigen Erkenntnisse, welche ähnliche Gegenstände zu ihrem Inhalte haben, am leichtesten mit einander verknüpfen lassen. Sollen dieselben jedoch von wissenschaftlichem Werthe sein, so müssen sie sich in der stringenten Form des Systems aneinanderreihen. Die Verknüpfung gleichartiger Erkenntnisse ist aber eine systematische dann, wenn sie dieselben nach einem bestimmten Principe von ihrer letzten und höchsten Einheit aus in dem Verhältniss von Grund und Folge in strenger Ordnung ableitet. So ist das System ein wohlgegliederter Organismus, in welchem jedes Glied einen integrirenden Bestandtheil des Ganzen, und das Ganze wiederum die umfassende Einheit aller seiner Theile bildet. Die Bewegung des Systems ist die Dialektik, welche ihren Ausgangspunkt entweder von der Erfahrung nimmt, oder von dem höchsten Begriffe; jenes Verfahren nennt man die induktive, dieses die deduktive Methode. Das Dialektische macht die bewegende Seele des wissenschaftlichen Fortgehens aus und ist das Princip, wodurch allein immanenter Zusammenhang und Nothwendigkeit in den Inhalt der Wissenschaft kommt, sowie in ihm überhaupt die wahrhafte, nicht äusserliche Erhebung über das Endliche liegt. (Vgl. Hegel's „Encyklopädie" § 81.)

*) Der nachfolgenden Untersuchung liegt meine Broschüre: „Ist die Pädagogik eine Wissenschaft?" Gütersloh 1877 bei C. Bertelsmann, zu Grunde.

Demnach werden also gleichartige Erkenntnisse erst dann formal zur Wissenschaft erhoben, wenn sie ihre innere Einheit und nothwendige Zusammengehörigkeit in der strengen Form des Systems erweisen. (1.)

Der Inhalt der Wissenschaft ist dagegen das Seiende, und zwar das Seiende nur soweit, als es sich in unsrer Erfahrung offenbart. Das reine Sein, welches über Zeit und Raum, den nothwendigen Bedingungen der Erfahrung, erhaben ist, kann mithin in seiner Transscendenz niemals den Inhalt der Wissenschaft abgeben: vielmehr wird dieses nur im Gefühl, im Glauben empfunden oder geahnt werden. Aber auch das Werdende als solches ist unfähig, den Inhalt der Wissenschaft zu bilden, da es sich jeder Fixirung in bestimmte Begriffe entzieht, ebenso wenig als das Seinsollende als solches, welches im Grunde auch nur ein Unfertiges, Werdendes ist. Dennoch scheint es allerdings auch eine Wissenschaft vom Werdenden und Seinsollenden zu geben; indessen lehrt eine genauere Betrachtung sehr bald, dass auch in ihnen das echt Wissenschaftliche grade in dem abgeschlossenen, unveränderlichen Seienden besteht, auf welches das veränderliche zurückgeführt wird.

Die Erfahrung, in der sich uns nun das Sein offenbart, ist eine zwiefache. Zunächst nämlich geschieht diese Offenbarung durch das Medium unsrer Sinne; die Erfahrung ist dann eine sinnliche oder äussere. Wird so die äussere oder die Sinnenwelt Objekt der Erfahrung, wird die Erfahrung durch die Wahrnehmung und den weiteren geistigen Process zur Erkenntniss erhoben, werden endlich die gleichartigen Erkenntnisse systematisch mit einander verknüpft, so ergeben sich diejenigen Wissenschaften, welche wir mit dem Namen „Erfahrungswissenschaften" bezeichnen. Und zwar entsprechen dieselben um so mehr der Idee der Wissenschaft, als es ihnen gelingt, die Objekte der äusseren Erfahrung, d. h. die äussere Welt, als Offenbarung einer höheren und höchsten Vernunftidee zu erweisen; denn das alleinige Ziel aller Wissenschaft ist die Erkenntniss der in den Objekten sich offenbarenden Vernunftideen. Nur diese dürfen daher, wenn es anders überhaupt erlaubt ist, die Wissenschaften nach ihrem Werthe zu ordnen, den Maassstab hierzu abgeben. (2.)

Jede Erfahrungswissenschaft wird demnach ein bestimmt gesondertes, eigenthümliches, in der äusseren Erfahrung gegebenes Gebiet umfassen, in welchem sie die sich in bestimmten Gesetzen offenbarende Vernunft nachzuweisen versucht. Eine Mehrheit von Erkenntnissen, welche nicht ein bestimmt abgegrenztes und in sich einiges Gebiet umfassen, oder eine Zusammenstellung von Erfahrungen, die sich mit der blossen Aufführung und Zusammenstellung der Erfahrungsobjekte begnügt, ohne den ihnen zu Grunde liegenden Gesetzen nachzuspüren, vermag sich daher noch nicht als Wissenschaft zu konstituiren. Aus diesem Grunde können wir eine bloss beschreibende Naturwissenschaft als solche nicht als Wissenschaft anerkennen, und ebenso wenig verdiente die Geographie den Namen einer Wissenschaft, so lange sie ihr

Material nur statistisch lose aneinander reihte: erst als sie den gesetzmässigen Zusammenhang ihrer Objekte zu untersuchen begann, erhob sie sich zu dem Range einer Erfahrungswissenschaft. Und die Geschichte, welche die zu ihrem Gebiete gehörenden Erfahrungsthatsachen nur chronikenmässig zusammenstellte, entbehrte so lange der Wissenschaftlichkeit, bis sie den Grund und die Gesetze jener Erfahrungsthatsachen herauszustellen unternahm. (3.)

Das Seiende offenbart sich uns aber nicht nur durch das Medium unserer Sinne in der äusseren Erfahrung, sondern ausserdem auch noch unmittelbar in unserm Innern, in der inneren Erfahrung, in welcher unser inneres Sein also das Erfahrungsobjekt ist. In diesem wunderbaren Zustand des Subjekt-Objektseins ist es derselbe, der da denkt und gedacht wird, der da fühlt und gefühlt wird, und doch sind beide verschieden. Sollen jedoch die inneren Erfahrungsobjekte, d. h. unsere inneren geistigen Seelenzustände, zur inneren Erfahrung erhoben werden, so müssen wir sie im Selbstbewusstsein durch das Denken in Form von Begriffen erfassen: nur durch das Denken wird die innere Erfahrung ermöglicht, wesshalb es auch die höchste der menschlichen Kräfte genannt zu werden verdient. Zwar ist die Grenze zwischen dem Fühlen und Wollen gegenüber dem Denken keine starre, sondern eine fliessende; indess vermag keine dieser Kräfte die andere so völlig zu ihrem Objekte zu machen als das Denken das Fühlen und Wollen. Und weil nun das Denken im Stande ist, in der inneren Erfahrung unser ganzes inneres Geistesleben zu erfassen, so vermag es auch aus diesen Erfahrungselementen eine Wissenschaft zu erbauen, deren Grenzen — wenigstens der Idee nach — soweit reichen, als unser Seelenleben reicht.

In unserm Seelenleben erfahren wir die Vernunft möglichst unmittelbar und rein, soweit es wenigstens dem Menschen überhaupt gestattet ist. Wir nennen desshalb diejenigen Wissenschaften, welche auf der inneren Erfahrung beruhen, „reine“ oder „Vernunftwissenschaften“, oder weil sie nicht erst der nachträglichen Bestätigung (a posteriori) aus der äusseren Erfahrung bedürfen, vielmehr durch ihre innere Vernunftgemässheit aus und in sich selber beweiskräftig sind, Wissenschaften „a priori“.

Die reine Wissenschaft erfordert demgemäss in Bezug auf den Inhalt ein bestimmt abgegrenztes, eigenthümliches, in der inneren Erfahrung gegebenes Gebiet, in welchem sie eine bestimmte sich offenbarende Vernunftidee nachzuweisen sucht. Lassen die Erfahrungswissenschaften eine vernünftige Gesetzmässigkeit erkennen, so die reinen Wissenschaften die gesetzmässige Vernunft. Und darum würden wir jede Wissenschaft, die sich nicht über den Boden der äusseren Erfahrung erhebt und nicht im Stande ist, ihre Gültigkeit aus einer Vernunftidee zu erweisen, von vorneherein aus der Liste der reinen Wissenschaften streichen.

Dass jede Wissenschaft, also auch die reine, für den Menschen von der (äusseren oder inneren) Erfahrung ausgehen muss, das zeigt

uns sowohl die Geschichte aller Wissenschaften, als auch das Wesen des Menschen, der nur stufenweise an der Hand der Erfahrung zu allgemeineren Begriffen und zu den höchsten Vernunftwahrheiten vorzudringen vermag. Hat er aber diese einmal erkannt, so vermag er auch lediglich aus ihnen heraus die ganze Reihe der Wissenschaft dialektisch zu entwickeln, so dass nunmehr die Erfahrung nur die nachträgliche Bestätigung und Belege für die Richtigkeit der Ableitung bietet. Die Erfahrungswissenschaften können dagegen nie den Boden der äusseren Erfahrung verlassen und operiren immer unmittelbar mit den Erfahrungsobjekten. Auch nehmen sie alle ihre Argumente aus der Erfahrung, und schwer würde es sich rächen, wenn sie es je wagen würden, das bleierne Gewicht der Empirie von sich abschüttelnd, sich verwegen in die luftigen Höhen der blossen Spekulation zu erheben.

Obgleich jedoch die reinen Wissenschaften sich in der Spekulation frei von der Erfahrung bewegen, so vermögen doch auch sie nicht, die Grenzen der möglichen (inneren) Erfahrung zu überschreiten; sie erheben nur das zur Erkenntniss und zum klaren Bewusstsein, was irgendwo in den Tiefen der menschlichen Seele bis dahin unbewusst verborgen war; darüber hinaus können auch sie nicht vordringen.

Da nun die Qualität und Quantität der reinen Wissenschaften durch die Qualität und Quantität der menschlichen Seele bedingt ist, so sind in der Erkenntniss des Wesens der Seele zugleich auch alle uns möglichen reinen Wissenschaften gegeben, wenn anders das Wesen der menschlichen Seele in der Vernunft ihren Gipfelpunkt erreicht. Diejenige Wissenschaft aber, welche uns das Wesen der Seele erschliesst, ist die Psychologie, und wir haben daher das Resultat gewonnen: sämmtliche reine Wissenschaften sind zugleich in und mit der Psychologie gesetzt.

Die Psychologie, deren Aufgabe es also ist, das Wesen der Seele zu erkennen, lehrt uns nun evident, dass dasselbe in dem Ausflusse der absoluten Vernunft besteht, und dass die menschliche Seele nur in dem Grade ihrer Idee entspricht, als sie an jener Theil hat. Zwar offenbart sich die absolute Vernunft in den verschiedensten Formen und Stufen, so dass wir auch den Thieren bis zu den am niedrigsten organisirten in gewissem Sinne eine Seele nicht absprechen dürfen: im Menschen jedoch hat sie ihr möglichst adäquates Ebenbild geschaffen: er ist „göttlichen Geschlechts.“ Und zwar erscheint sie uns gemäss den drei Grundkräften unseres seelischen Seins, dem Wollen, dem Denken, dem Fühlen, in einem dreifachen Strahl: in der Vernunftidee des Guten, des Wahren und des Schönen. (4.)

Durch diese mit unserer Seele gesetzten Vernunftideen hat sich die an und für sich transscendente absolute Vernunft ihrer Transscendenz begeben, jedoch nur um im unendlichen Process die Fülle des Weltalls zu durchdringen und so zu idealisiren: sie hat sich selber verloren, nur um sich wiederzufinden. Als das wahre Sein sind jene Ideen der Grund und das treibende Agens alles Daseins, sowie alles Dasein wiederum seinen Endzweck nicht in sich selber hat, sondern nur in der Rückkehr

zum Sein. Die Idee hat nicht nur Kraft, — sie ist die Kraft κατ' ἐξοχήν, die alles bewegt, was da lebet und webet. (5.)

Sind so die Vernunftideen das treibende Agens alles menschlichen Thuns, sowie überhaupt alles Geschehens, so erfordern auch die reinen Wissenschaften, die ja nur eine Erkenntniss derselben in ihrer möglichsten Ungetrübtheit bezwecken, eine Ergänzung, welche den nothwendigen Zusammenhang zwischen den Ideen und dem praktischen Leben erkennen lehrt. und die somit ihre Wurzel in jenen, ihren Endpunkt in diesem hat. Eine solche Ergänzung bieten uns die sog. „angewandten Wissenschaften", eine Benennung, welche ihre Amphibiennatur gebührend kennzeichnet; denn „angewandt" ist nur das unmittelbare Handeln selber, während „Wissenschaft" eine Erkenntniss ist.

Dass die Zahl der angewandten Wissenschaften genau derjenigen der reinen entsprechen muss, erhellt schon aus dem Bisherigen zur Genüge. Denn wie einerseits eine jede reine Wissenschaft ihre entsprechende angewandte erfordert, so giebt es auch keine angewandte Wissenschaft, die nicht ihre entsprechende reine nothwendiger Weise voraussetzt: beide bedingen sich gegenseitig. So erfordert die Ethik, die als Wissenschaft von der Idee des Guten eine reine ist, nothwendig auch eine angewandte Ethik, die reine Logik eine angewandte Logik. Dagegen ist es durchaus unrichtig, z. B. die Physik, die Chemie, die Medicin, die Geographie oder die Geschichte angewandte Wissenschaften zu nennen, weil sie in der Praxis angewandt werden; vielmehr sind sie blosse Erfahrungswissenschaften, die nicht aus einer Idee abgeleitet werden können, mithin auch nicht in einer entsprechenden reinen Wissenschaft ihren höheren Ausgangspunkt haben: dieser ist einzig und allein die äussere Erfahrung.

Die angewandte Wissenschaft hat also ihre Wurzeln in der entsprechenden reinen Wissenschaft, aus der sie ihr Ideal und ihr Ziel zu entnehmen hat. Ihre eigenthümliche Aufgabe ist es dagegen, diejenigen Mittel und Wege zu erkennen, welche am besten zur Realisirung jenes Zieles führen, und zwar unter steter Berücksichtigung desjenigen Materials, in oder an welchem dieses Ziel realisirt werden soll.

Bestimmen wir endlich noch das Verhältniss der angewandten Wissenschaften zu den Erfahrungswissenschaften, so ist es derartig, dass diese ihren alleinigen Ausgangspunkt und ihre Quelle in der äusseren Erfahrung haben, während jene von den höchsten Vernunftideen ausgehen, worin es zugleich begründet ist, dass diese vorherrschend induktiv, jene deduktiv verfahren. Ist ferner das Objekt der Erfahrungswissenschaften das gesetzmässige Sein der äusseren Erfahrungswelt, so ist das Objekt der angewandten Wissenschaften das vernunftmässige Seinsollen der inneren und äusseren Erfahrungswelt. Das Seinsollen rein als solches vermag allerdings nicht das Objekt einer Wissenschaft abzugeben, sondern stets nur in seiner Beziehung zum Sein.

1. Ueber die systematische Form sowie über den idealen Inhalt der Wissenschaft bemerkt Kant sehr richtig in der „Architektonik der reinen Vernunft," dem 3. Hauptstück der transscendentalen Methodenlehre seiner „Kritik der reinen Vernunft": Ich verstehe unter einer „Architektonik" die Kunst der Systeme. Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Erkenntniss allererst zur Wissenschaft, d. i. aus einem blossen Aggregat derselben ein System macht, so ist Architektonik die Lehre des Scientifischen in unsrer Erkenntniss überhaupt, und sie gehört also nothwendig zur Methodenlehre.

Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe aber unter einem „Systeme" die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen sowohl, als die Stelle der Theile untereinander a priori bestimmt wird. Der scientifische Vernunftbegriff enthält also den Zweck und die Form des Ganzen, das mit demselben kongruirt. Die Einheit des Zwecks, worauf sich alle Theile und in der Idee desselben auch unter einander beziehen, macht, dass ein jeder Theil bei der Kenntniss der übrigen vermisst werden kann, und keine zufällige Hinzusetzung oder unbestimmte Grösse der Vollkommenheit, die nicht ihre a priori bestimmte Grenzen habe, stattfindet. Das Ganze ist also gegliedert und nicht gehäuft; es kann zwar innerlich, aber nicht äusserlich wachsen.

Die Idee bedarf zur Ausführung ein Schema, d. i. eine a priori aus dem Princip des Zwecks bestimmte wesentliche Mannigfaltigkeit und Ordnung der Theile. Das Schema, welches nicht nach einer Idee, d. i. aus dem Hauptzwecke der Vernunft, sondern empirisch nach zufällig sich darbietenden Absichten entworfen wird, giebt technische, dasjenige aber, was nur zufolge einer Idee entspringt, gründet architektonische Einheit. Niemand versucht es, eine Wissenschaft zu Stande zu bringen, ohne dass bei ihm eine Idee zum Grunde liege.

2. Unter Idee verstehen wir nicht „einen nothwendigen Vernunftbegriff, dem kein kongruirender Gegenstand in den Sinnen gegeben werden kann" (Kant) — denn die Idee wird in dem Begriffe nicht erschöpft —; auch verstehen wir darunter nicht „das schlechthin mit sich identische Denken" (Hegel) — denn das ist nur eine der Ideen, in denen sich uns die göttliche Vernunft offenbart, — sondern „Idee" ist uns die höchste Offenbarung in dem gesammten Seelenleben des Menschen. Freilich sucht der Verstand die Ideen in Begriffe zu fassen, doch sind diese Begriffe selber nicht die Ideen.

3. Die einzelne Erfahrung rein als solche hat für uns nur wenig Bedeutung; erst wenn wir aus der Vergleichung mehrerer Erfahrungen bestimmte Gesetze gewinnen oder dieselben als Belege zu bereits anderweitig gewonnenen Gesetzen anwenden, erhält die Erfahrung eine wissenschaftliche Bedeutung. Daher erklärt es sich leicht, dass

jemand, der viel in seinem Leben „erfahren“ hat, dennoch ein ganz unerfahrener Mensch ist; denn die Erfahrung als solche lehrt uns nichts, sondern nur die durch das logische Denken vollzogene weitere Bearbeitung derselben. Hieraus ergiebt sich zugleich das Verhältniss und der Werth der Praxis und der Theorie. Besteht die Praxis lediglich in der Wahrnehmung einzelner Erfahrungsthatsachen, ohne dass sie aus denselben theoretische Regeln und Grundsätze abstrahirt, so ist sie ebenso wenig nütze als diejenige Theorie, welche in ihren Deduktionen überall nicht mit der Erfahrung übereinstimmt. Die blosse Praxis ohne Theorie ist einem Schiffe ohne Steuer vergleichbar, welches von Wind und Wellen bald hierher, bald dorthin verschlagen wird; die blosse Theorie ohne Praxis aber gleicht einem beladenen Schiffe, das jedoch unthätig im Hafen ankert. Paart sich dagegen die Praxis mit der Theorie, so sind sie einem schwer beladenen Schiffe zu vergleichen, welches, nachdem es den Hafen seiner Bestimmung erreicht und seine Ladung vortheilhaft mit fremden Waaren vertauscht hat, nunmehr Gewinn bringend der Heimath wieder zusteuert. Verlangt man von einem jeden Menschen, dass er seine Handlungen nach vernunftgemässen Grundsätzen gestalte, so heisst das nichts Anderes, als dass er die Praxis mit der Theorie vereine. Wer aber gewisse Stände von dieser Forderung entbindet, der zeigt genugsam, dass er ebenso — unpraktisch als ungebildet ist.

4. Als der eigentliche Urheber der Theorie von den drei Vermögen der Seele ist Kant zu betrachten, wenngleich er dieselben auch nur als in der Erfahrung gegeben betrachtete, ohne sie wissenschaftlich zu erweisen. Das Gefühlsvermögen der Lust und Unlust ist nach ihm das Vermittlungsvermögen zwischen dem Erkenntniss- und dem Begehrungsvermögen. Zwar spendet er denjenigen Philosophen alles Lob, welche diese Verschiedenheit nur für scheinbar erklärt und alle Vermögen auf's blosse Erkenntnissvermögen zu bringen versucht haben. Allein er glaubt sehr leicht darthun zu können, dass dieser Versuch, Einheit in diese Mannigfaltigkeit der Vermögen hereinzubringen, vergeblich sei. Denn es ist immer ein grosser Unterschied zwischen Vorstellungen, sofern sie, bloss auf's Objekt und die Einheit des Bewusstseins derselben bezogen, zur Erkenntniss gehören, ingleichen zwischen derjenigen objektiven Beziehung, da sie, zugleich als Ursache der Wirklichkeit dieses Objekts betrachtet, zum Begehrungsvermögen gezählt werden, und ihrer Beziehung bloss auf's Subjekt, da sie für sich selbst Gründe sind, ihre eigene Existenz in demselben bloss zu erhalten, und sofern im Verhältnisse zum Gefühl der Lust betrachtet werden, welches Letzteres schlechterdings keine Erkenntniss ist noch verschafft, ob es zwar dergleichen zum Bestimmungsgrunde voraussetzen mag.

Der entschiedenste Gegner der Vermögenstheorie ist Herbart. Das allein Seiende sind ihm die Realen, und ein solch einfaches reales Wesen ist die Seele, die gar keine Anlagen und Vermögen hat, weder etwas zu empfangen noch zu produciren. Das einfache Was derselben ist völlig unbekannt und bleibt es auf immer: es ist kein Gegenstand

der spekulativen so wenig als der empirischen Psychologie. Zwischen den Realen giebt es nun ein Verhältniss, das man als Druck und Gegendruck bezeichnen kann; dergleichen Widerstände oder Selbsterhaltungen sind das Einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht. Die Selbsterhaltungen der Seele sind aber Vorstellungen, und zwar einfache, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist wie das Wesen, das sich erhält. Damit besteht nun eine unendliche Mannigfaltigkeit von mehreren solchen Akten; sie sind nämlich verschieden, je nach dem die Störungen es sind. Demgemäss hat die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung derselben gar keine Schwierigkeit.

Die Seele wird Geist genannt, sofern sie vorstellt, Gemüth, sofern sie fühlt und begehrt. Das Gemüth aber hat seinen Sitz im Geiste, oder Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen, und zwar grösstentheils wandelbare Zustände der letzteren. Dies zeigen schon die Affekte. Ebenso wenig als aber das Denken und das Fühlen ein besonderes angeborenes Vermögen ist, ebenso wenig ist es auch das Wollen. Die Begierden sind nämlich Vorstellungen, welche sich gegen Hemmungen emporarbeiten: sind sie aber mit der Voraussetzung der Erfüllung verbunden, so entsteht das Wollen.

Auffallend muss es zunächst erscheinen, dass Herbart überhaupt irgend Etwas von der Seele aussagt, da dieselbe doch für alle Zeit völlig unerkennbar sein soll. Ebenso auffallend erscheint es ferner, dass alle Realen, mithin auch die Seele, ohne jede Kraft und ohne irgend ein Vermögen sind, während doch sowohl der Druck als auch der Gegendruck nothwendig eine Kraft voraussetzt, die gerade im Gegensatz zu Herbart das Wesen und die Qualität der Dinge ausmacht. Was bliebe wohl von der Seele übrig, wenn man alle ihre Kräfte und Vermögen von ihr abzöge! Besitzt die Seele nicht von Anfang an eine spontane Kraft, so erhält sie dieselbe auch nimmermehr durch „Gewöhnung“, denn angewöhnen lässt sich die Spontaneität wahrlich nicht, wenn sie überhaupt nicht bereits vorhanden ist. Ein weiterer Grundirrthum des ganzen Systems ist ferner der unerwiesene Trugschluss, dass der Gegendruck oder die Selbsterhaltungen der Seele Vorstellungen sind; eher noch sind sie ein Streben und Wollen als Vorstellungen. Dass aber Vorstellungen etwas s p e c i f i s c h ganz anderes sind als Wollen oder Fühlen, wird ausser Herbart niemand bestreiten: die Vorstellung rein als solche bleibt immer im abstrakten Elemente des Denkens und wird niemals zum Wollen oder Fühlen. Wenngleich auch das Denken das Fühlen und Wollen erst möglich macht, so ist doch das Denken ohne jene beiden Vermögen ebenfalls unmöglich. Trotz dieser nothwendigen Zusammengehörigkeit ist aber zuzugeben, dass jedes der drei Seelenvermögen etwas ihm ganz Eigenthümliches besitzt, wodurch es sich wesentlich von den andern beiden unterscheidet, so dass also eins aus dem andern nicht abgeleitet werden kann. Uebrigens können Ausdrücke wie „Druck und Gegendruck,“ „Sinken und Heben“ doch nur Bilder und Analogieen sein, mit denen Herbart aber operirt, als ob sie

die Sache selber seien. Freilich kann von einem „Drucke der Vorstellungen“ wohl die Rede sein, doch nur im — moralischen Sinne, und das „Sinken der Vorstellungen unter die Schwelle des Bewusstseins“ sogar nach statischen und mechanischen Gesetzen berechnen wollen, heisst nichts Anderes, als den Geist zu einem Mechanismus und zu einer Maschine herabdrücken, bei der ebenso wenig von einem Vorstellen als von Wollen oder Fühlen die Rede sein kann.

Beweist irgend Etwas die Richtigkeit von der Theorie der „abstrakten“ Seelenvermögen, dann ist es die verfehlte Polemik Herbart's gegen dieselbe. Allerdings darf jene Trennung der Vermögen nur in abstracto vorgenommen werden, denn in concreto bilden sie eine untrennbare Einheit, nämlich — die Seele.

5. In einem ähnlichen Sinne spricht Aristoteles von dem *νοῦς ποιητικός*, der ewigen, alles schaffenden Vernunft, und von dem *νοῦς παθητικός*, der vom Werden berührten, leidenden Vernunft. Aehnliches ahnt der manichäische Gnosticismus in seinem in Sonne und Mond versetzten *υἱὸς ἀνθρώπου ἀπαθής*, dem unversehrten Theil des *πνεῦμα ζῶν*, der von dort seiner leidenden Hälfte die „dextra luminis“ entgegenstreckt, um sie nach ihrer Reinigung durch das *πνεῦμα ἅγιον* auf den „lucidis navibus“ wieder in die Heimath zurückzuführen. Aehnliches bezeugt die hl. Schrift, wenn sie die einstige Rückkehr aller Kreatur in Gott (*κατάστασις πάντων*) verheisst, „auf dass Gott sei alles in allem.“ Derselbe Gedanke endlich liegt der Hegel'schen Eintheilung der Wissenschaft zu Grunde, wenn er sie sondert in die Wissenschaft der Idee an und für sich, der Idee in ihrem Anderssein und der Idee, die aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrt. Nur in verschiedenem Gewande ist hier überall der Gedanke derselbe, dass nämlich die Idee als das wahre Sein der Grund und das treibende Agens alles Daseins ist, sowie alles Dasein wiederum seinen Endzweck nicht in sich selber hat, sondern nur in der Rückkehr zum Sein.

§ 4.

Begriff der Pädagogik.

Der Begriff einer bestimmten Wissenschaft hat das eigenthümliche Gebiet derselben zu fixiren und gegen andere, besonders verwandte Wissenschaften abzugrenzen. Die Wissenschaft im grossen und ganzen ist ein Organismus, in welchem ein Glied, d. h. eine bestimmte Wissenschaft die andere voraussetzt, aber auch wiederum ergänzt. Daher wird auch die Pädagogik kein völlig für sich abgeschlossenes Gebiet beanspruchen können, muss jedoch, will sie überhaupt eine Wissenschaft sein, ein relativ selbstständiges Gebiet umfassen, in welchem sie autonom ihre eigenen Gesetze aufstellt.

Das Wort „Pädagogik“ stammt aus dem Griechischen und ist zusammengesetzt aus *παῖς* = Knabe und *ἄγειν* = führen; es bedeutet demnach „Knabenführung“. Bei den Griechen hiess nämlich Pädagog

oder Knabenführer derjenige Sklave, welcher die Knaben seines Herrn zur Schule und von dort wieder nach Hause begleitete. Da er jedoch dieselben auch bei ihren Spielen und Arbeiten beaufsichtigen musste, so wählte man zu diesem Geschäfte meist gebildete Sklaven, an denen grade kein Mangel war. Im Laufe der Zeit ist aus dem Knabenführer ein Kindererzieher geworden, so dass also die Pädagogik die Wissenschaft von der gesammten Erziehung ist. Ist aber das Objekt der Pädagogik die Erziehung, so muss behufs Fixirung des Begriffes der Pädagogik vorerst der Begriff der Erziehung erörtert werden.

Um nun den Begriff der Erziehung näher zu erörtern, ist dreierlei erforderlich; es muss nämlich 1. das Ziel der Erziehung, 2. das Objekt und 3. das Subjekt derselben festgestellt werden, woraus sich sodann jener Begriff von selber ergiebt.

1. Das Ziel der Erziehung. — Das Endziel aller Erziehung kann selbstverständlich nur das dem Menschen überhaupt gesteckte Ziel sein. Da die Erziehung, soweit sie Objekt der Pädagogik ist, nur bis zur bürgerlichen Selbstständigkeit, oder bis zu dem Zeitpunkte währt, in welchem die Jugend die Stufe der Erwachsenen erreicht hat, so kann die Erziehung im wesentlichen nur die Unterstützung der Selbstbildung bezwecken, oder besser: das Ziel der Erziehung ist ein gewisser Grad geistiger Selbstständigkeit und Reife, die den Zögling befähigt, das ihm als Mensch gesteckte Ziel fortan ohne planmässiges Einwirken anderer zu erreichen, so dass nunmehr also die Erziehung zur Selbsterziehung wird. Freilich sind beide Ziele nur quantitativ von einander verschieden, und ist jenes Ziel durch dieses in dem Grade bedingt, dass es völlig in demselben aufgeht. In sofern ist das dem Menschen überhaupt gesteckte Ziel zugleich auch das des zu erziehenden Menschen. Welches ist nun aber jenes Ziel?

Zweifelsohne ist das Endziel des Menschen, dem alle andern Ziele und Zwecke untergeordnet werden müssen, die Vervollkommnung seines Wesens. Das Wesen desselben, das ächt Menschliche, besteht aber in seiner Vernunft; das wahrhaft Menschliche ist zugleich auch das Vernünftige, und nur. soweit er Theil hat an der allgemeinen, göttlichen Vernunft, stellt sich in ihm auch das ächt Menschliche dar. So ist also das specifisch Menschliche im Menschen ein personificirter Theil der absoluten Vernunft, und das Ideal desselben, die in ihm individualisirte Vernunft in steigendem Progress zu der allgemeinen, absoluten Vernunft zu erheben.

Die letzten und höchsten Ideen nun, in welchen wir die absolute Vernunft zu erfassen vermögen und denen alle übrigen Ideen untergeordnet sind, sind die Ideen des Guten, des Wahren und des Schönen (vgl. § 3); mithin besteht in der Realisirung dieser drei Vernunftideen das Endziel des Menschen. Ist aber dieses das dem Menschen überhaupt gesteckte Ziel, so ist es auch zugleich das der Erziehung. Nur quantitativ unterscheidet sich dieses von jenem, sofern nämlich die Erziehung den Menschen nur soweit seinem Ziele entgegenführt, bis er im Stande ist, dasselbe selbstständig zu erreichen. Von

diesem Zeitpunkte an geht die Erziehung in die Selbsterziehung über, und nur in diesem Sinne hat die übrigens nur negative Erklärung eine Berechtigung, dass das Ziel der Erziehung die Selbstvernichtung ihrer selbst sei. (1.)

Es ist klar, dass der Mensch hier auf Erden sein Ziel kaum annähernd erreichen kann, und noch viel weniger kann es Aufgabe der Erziehung sein, denselben bis zu jenem Ziele zu führen; vielmehr begnügt sie sich damit, die „Angelegtheiten" ihres Objekts unter steter Berücksichtigung seines Zieles harmonisch zu entwickeln und zu vervollkommnen. Nicht jedoch, als ob sie lauter Philosophen oder Aesthetiker heranzubilden beabsichtigte: nur das kann und soll die Erziehung als ihre Aufgabe betrachten, dass sie die Angelegtheiten des zu erziehenden Menschen in dem Maasse entwickelt, dass die den geistig selbstständigen Menschen erziehenden Faktoren sowie die Selbsterziehung ein genügendes Fundament vorfinden, dessen Weiterbau sie das gemeinsame Ziel möglichst annähernd erreichen lässt.

2. Das Objekt der Erziehung. — Ausgeschlossen von jedweder Erziehung, selbst im weitesten Sinne des Wortes, bleibt die unorganische Natur, da sie eines Wachsthums von innen heraus nicht fähig ist. Bei den Pflanzen, der untersten Stufe der organischen Wesen, spricht man allerdings von einem Aufziehen, nicht aber von einem Erziehen; erst bei den Thieren ist wohl hier und da von einem Erziehen die Rede, wie bei einem Hühnerhunde, bei'm Pudel oder dem Affen. Jedoch bezeichnet der herrschende Sprachgebrauch dieses richtiger mit „dressiren" als mit „erziehen". Bei'm Menschen dagegen findet das Wort „erziehen" seine ganze und volle Anwendung, so dass also der Mensch das alleinige Objekt der Erziehung ist. Aber nicht alle Menschen sind das Objekt, vielmehr theilen sich dieselben in bereits erzogene und noch unerzogene oder erst zu erziehende. Wenngleich nun die Erziehung der bereits erzogenen Menschen in der Selbsterziehung oder durch anderweitige unberechenbare Faktoren das ganze Leben hindurch fortdauert, so kann diese Art der Erziehung nicht unter den wissenschaftlichen Begriff derselben fallen, da sie eben unberechenbar ist und lediglich vom Zufalle abhängt; der Zufall aber hebt jede Wissenschaft auf. Eher noch würde die reflexive Thätigkeit der Selbsterziehung hierher zu rechnen sein, wenn sie nicht als koordinirt mit der Erziehung der noch nicht Erzogenen unter den Begriff der Erziehung im weiteren Sinne zu subsummiren wäre. Eine systematisch erziehende Thätigkeit, welche dagegen andere auf den erwachsenen Menschen ausübten, wäre ein durchaus anormales Verhältniss. Im Gegentheil, je mehr der werdende Mensch zum Menschen heranreift, desto mehr tritt die erziehende Thätigkeit anderer zurück, bis sie endlich bei einem gewissen Grade von Selbstständigkeit ganz verschwindet. Freilich ist ihre Grenze eine fliessende und kann nur durch sociale Gründe als eine plötzlich abschliessende markirt werden. Das leibliche Leben des Zöglings aber ist nur in soweit Objekt der Erziehung, als es unmittelbaren Einfluss auf das

innere Leben desselben hat, wesshalb z. B. Rathschläge über das Wickeln und die Windeln, über das Stillen oder sonstige sanitäre Vorschriften nicht in der Pädagogik abzuhandeln, sondern in die medicinische Wissenschaft zu verweisen sind. Somit bleibt als Objekt der Erziehung nur das geistige Leben des noch unerzogenen Menschen.

3. Das Subjekt der Erziehung. — Von allen Seiten strömen eine solche Menge erziehender Einflüsse auf den Zögling ein, dass er fast stets und ständig ihren Wirkungen ausgesetzt ist. So wirkt schon die planmässige Erziehung Gottes unablässig sowohl auf das Menschengeschlecht im grossen und ganzen als auch auf jeden einzelnen Menschen von der Stunde seiner Geburt an bis zu seiner Sterbestunde. So übt ferner jedweder Mensch, zu dem wir im alltäglichen Leben in irgend eine Beziehung treten, einen, wenn auch noch so geringen erziehenden Einfluss auf uns aus, und selbst der erziehliche Einfluss, den die Kinder gegenseitig auf einander ausüben, ist von nicht zu unterschätzender Wirkung. Endlich aber ist noch die Natur ein zwar stummer, doch beredter und mächtiger Erziehungsfaktor. So bestimmend jedoch der Einfluss aller dieser Erzieher auf das Objekt der Erziehung zweifelsohne ist, so schliesst dennoch der Erziehungsbegriff im engeren, wissenschaftlichen Sinne alle jene Erziehungsfaktoren von sich aus. Die Wissenschaft bedarf konstanter Grössen, und nur, wo Regelmässigkeit und Gesetzmässigkeit herrschen, ist ihr Gebiet: wo dagegen der Zufall sein unstätes, unberechenbares Wesen treibt, hat die Wissenschaft keine Stätte. Daher vermag der gelegentliche und desshalb planlose Erziehungseinfluss weder der bereits erzogenen Menschen, noch der Kinder untereinander, noch der mannigfaltigen Naturerscheinungen das Subjekt des wissenschaftlichen Erziehungsbegriffes abzugeben; denn sie alle entbehren des beabsichtigten, gesetzmässigen Momentes, ohne welches nun einmal eine wissenschaftliche Betrachtung nicht möglich ist. Und selbst die gewiss planmässige Erziehung Gottes, die sich jedoch aller menschlichen Berechnung entzieht, wird aus eben demselben Grunde nicht als Subjekt des Erziehungsbegriffes aufgestellt werden dürfen. Es bleibt daher als alleiniges Subjekt der Erziehung der erzogene Mensch übrig, welcher planmässig in den Entwicklungsgang des zu erziehenden Menschen eingreift. Mögen auch immerhin manche der übrigen Erziehungseinflüsse momentan von grösserer Wirkung sein, so vermag doch die systematische Erziehung jene zufälligen, guten oder schlechten Einflüsse aufzuheben oder zu verstärken und in ihren Dienst zu ziehen. Da das Planmässige und Systematische ein wesentliches Merkmal des Erziehungsbegriffes ist, so giebt es eben eine planlose und zufällige Erziehung nicht, obgleich allerdings unabsichtliche und zufällige Ereignisse eine bedeutende erziehliche Wirkung ausüben können.

Heben wir nunmehr die wesentlichsten Momente unserer Erörterungen heraus, so resultirt daraus folgende Definition des Begriffes der Erziehung:

„Erziehung“ ist das planmässige Einwirken auf den geistig noch unmündigen Menschen durch den bereits mündigen Menschen, um denselben zu befähigen, die Vervollkommnung seines wahren Wesens selbstständig zu erstreben.

Die „Pädagogik“ ist demgemäss die wissenschaftliche Behandlung und Darstellung dieser erziehlichen Thätigkeit. (2.)

---

1. Wie verschieden übrigens das Endziel des Menschen und somit auch das der Erziehung angegeben wird, bezeugt schon folgende Zusammenstellung: Kant findet dasselbe in der Harmonie fortschreitender Tugend und Glückseligkeit, Fichte in dem Gehorsam gegen das Vernunftgesetz, Hillebrand in der Humanität, Graser in der Divinität, Schwarz in der Gottähnlichkeit, Gräfe in der Liebe oder der freien Hingabe unseres ganzen Selbst, noch andere in der Sittlichkeit, in der Religiosität u. s. w., ja Braubach findet sogar das Ziel der Erziehung in der Selbstvernichtung ihrer selbst, wodurch jedoch nur etwas rein Negatives bezeichnet wird.

2. Zur lehrreichen Vergleichung unsrer Definition des Erziehungsbegriffes geben wir die bezüglichen Definitionen der einflussreichsten Pädagogen, wie sie theilweise wenigstens Gräfe in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ Band I, S. 357 ff. angiebt:

Trapp: Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit Nur muss man es mit dem Worte Glückseligkeit so genau nicht nehmen, sondern dafür auch Wohlfahrt, Wohlergehen, Glück, vergnügtes Leben, Heil und Seligkeit u. a. m. gebrauchen („Versuch einer Pädagogik“, 1780).

Wenzel: Erziehen heisst, den Menschen gut erhalten, ihm die Hand zur Entwickelung im Guten bieten und das Werk Gottes nicht verderben („Abhandlungen aus der physikalischen und moralischen Erziehungskunst“, 1788).

Rudolphi: Erziehung ist nichts Anderes als die Erhaltung und möglichst verhältnissmässige Ausbildung aller körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte eines Kindes („Ueber häusliche Erziehung“, 1789).

Heusinger: Erziehung ist ein Einwirken auf die Kräfte eines Kindes, das die Entwickelung dieser Kräfte zur Absicht hat („Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst“, 1794. — „Lehrbuch der Erziehungskunst“, 1797).

Fichte: Aufforderung zur freien Selbstständigkeit ist das, was man Erziehung nennt („Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre“, 1796).

Fähse: Erziehung heisst die Ausbildung der physischen und intellektuellen Kräfte zum unbedingten Herrschen der Vernunft und Sittlichkeit über Sinnlichkeit („Grundriss der technisch-praktischen Erziehung“, 1797).

Nürnberger: Die Erziehung besteht in der Kunst, den Menschen so zu bilden, dass er die Vernunftgesetze als solche, ohne Hinsicht auf

Neigung oder Abneigung, befolge („Erörterungen des Begriffs der Erziehung“, 1797).

Lehne: Erziehung ist die von erfahrenen Menschen geleitete Bildung der jugendlichen Kräfte, Fähigkeiten und Gesinnungen zu dem Grade von Erweiterung, Veredlung und Vollkommenheit, dessen sie ihrer Natur nach fähig sind, oder den sie ihrem Zwecke nach bedürfen („Handbuch der Pädagogik“ I. Theil, 1799).

Weiller: Die Gesammtaufgabe des Erziehers ist, zu bewirken, dass sich die zerstreuten anorganischen und organischen Anfänge des künftigen Zöglings in einem selbstständigen lebenden Organismus vereinigen, dass dieser alsdann in ein empfindendes und sich willkürlich bewegendes Wesen übergehe, und dass sich das dadurch entstandene Wesen endlich zum Bewusstsein und zur vernünftigen Thätigkeit erhebe („Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde“, I. Bd., 1802).

Petri: Erziehung ist eine durch die Idee der vollkommnen Menschheit (der ursprünglich reinen Menschennatur) geleitete, unablässige, planmässige Beförderung der stufenmässigen und harmonischen Wirksamkeit aller Kräfte des Kindes von seinem wahrnehmbaren Entstehen bis zur vernünftigen Selbstthätigkeit („Magazin der pädagogischen Literaturgeschichte“, I. Sammlung).

Ewald: Erziehung ist die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menschenwesens, zu rechter Zeit, und in naturgemässem Verhältniss entwickelt, geübt und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeleitet werden („Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst“, I. Bd., 1808).

Graser: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung Erwachsener auf noch Unmündige, damit diese fähig werden, durch freie Gesinnung und That das Ebenbild der Gottheit in ihrem Leben darzustellen („Divinität“, I. Th., 1811).

Schleiermacher: Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwickelungsprocesses des Einzelnen durch Einwirkung Einzelner bis zur bürgerlichen Selbstständigkeit. In diesem Begriff der Pädagogik ist aber nichts Reales, was zum Princip dienen kann; es muss noch hinein, worauf die Einwirkung gerichtet werden soll. Es sind also die beiden Punkte zu suchen: das ethische Ziel und die physische Voraussetzung, was soll aus dem Menschen werden? und was ist der Mensch schon? Letztere ist dieselbe, die auch der Ethik zu Grunde liegt. Es giebt hiernach zwei verschiedene Gesichtspunkte: das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben („Zur Pädagogik“, herausg. von C. Platz).

Niemeyer: Erziehung und Unterricht in engerem Sinne ist die absichtlich und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Zögling, wodurch er zum früheren Bewusstsein derselben gebracht und ihnen gemäss ausgebildet werden soll. Der Zweck der Erziehung im engeren Sinne besteht darin, das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden („Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“, 1818).

Delbrück: Durch gute Gewöhnung in den Jahren der Kindheit und Jugend den Menschen zur Tüchtigkeit für seinen Beruf so vorzubereiten, dass er nach eingetretener Reife der Jahre zur Erfüllung desselben wohlgeordnete Neigungen, wohlgeübte Kräfte, erforderliche Kenntnisse und Fertigkeiten in sich vorfinde, hierin besteht das Wesen der Erziehung („Lehrsätze, Rathschläge und Fragen über Erziehung und Unterweisung der Jugend", 1823).

Oberthür: Menschenerziehung ist Bildung und Leitung des Menschen zu seiner Bestimmung. Die Jugenderziehung ist nur ein Theil und der Anfang der Menschenerziehung („Entwurf eines Erziehungssystems", 1824).

Blasche: Die Erziehung ist eine geistige Zeugung zur Fortpflanzung der Menschenbildung („Handbuch der Erziehungswissenschaft", 1828).

Schwarz: Den Menschen erziehen heisst ihn bilden; heisst in seine Kraft ihrer Natur und Bestimmung gemäss so einwirken, dass sie zu ihrer Vollkommenheit gelangt, und ihr Urbild in ihrer völligen Entfaltung darstelle („Erziehungslehre", I. Bd., 1829). Schwarz-Curtman: Erziehung ist die absichtliche Heranbildung junger Menschen zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit.

Sailer: Erziehung im engeren Sinne ist jene Entwickelung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die sich die Natur nicht selber geben kann, die desshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die sowohl den Anlagen als der Bestimmung der Menschennatur angepasst ist, die irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann („Ueber Erziehung für Erzieher", I. Bd., 1831).

Beneke: Der Begriff der Erziehung im engeren Sinne ist: absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. In dieser Begriffsbestimmung liegt nun dreierlei: 1. das „Wohin" des Hinaufziehens oder die Zwecke der Erziehung, 2. das „Wie" oder die Erziehungsmittel, 3. das „Von wo" oder das für die Erziehung Gegebene, vom Erzieher Vorgefundene. Die Pädagogik ist der Hauptsache nach eine angewandte Psychologie („Erziehungs- und Unterrichtslehre", 1834).

Stapf: Erziehung ist das absichtliche Einwirken auf Bildung und Veredlung des noch unreifen Menschen, um ihn auf jene Stufe von Selbstständigkeit zu erheben, die wir mit dem Ausdruck: Reife bezeichnen („Erziehungslehre im Geiste der katholischen Kirche", 2. Aufl., 1836).

Scherr: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung zur Ausbildung der leiblichen Kräfte und geistigen Anlagen eines Kindes („Handbuch der Pädagogik", I. Bd., 1839).

Gräfe: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbildung unterstützt werden („Allgemeine Pädagogik", 1845).

Rosenkranz: Die Erziehung ist die selbstbewusste Einwirkung eines Willens auf einen andern, sich in ihm nach einer bestimmten Richtung hin hervorzubringen. Oder: die Erziehung ist die Einwirkung

des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen („Die Pädagogik als System", 1848).

Waitz: Erziehung ist ein planmässiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird („Allgemeine Pädagogik", 1851).

Stoy: Erziehung ist die Summe der Thätigkeiten, durch welche die Fürsorge der Erwachsenen die Unmündigen aus ihrem natürlichen Zustande leiblicher wie geistiger Hülflosigkeit zu Gliedern der Gesellschaft heranzieht („Encyklopädie der Pädagogik", 1861).

Moller: Erziehung ist eine Kunst, die der Mensch an dem Menschen, und zwar der Erwachsene an dem Unerwachsenen ausübt, damit dieser, indem er heranwächst, auch das geistige Ziel des erwachsenen Lebens, d. i. die selbstständige Begründung in derjenigen Bildung, welche ihm als Menschen überhaupt und in seinen besonderen Lebensverhältnissen gebührt, nach Maassgabe des Kulturstandpunktes der Gegenwart erreiche („Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens", herausg. von K. A. Schmid, 1866, Bd. V, Art. „Pädagogik").

Vergleichen wir diese kurze Geschichte des Erziehungsbegriffes mit der von uns aufgestellten Definition, so ergiebt schon eine oberflächliche Betrachtung, dass in jenen Begriffsbestimmungen fast überall mehr oder weniger wesentliche Momente fehlen. Nicht nur, dass hier und da das Objekt der Erziehung nicht scharf genug fixirt ist: auch das Subjekt der Erziehung ist entweder gar nicht oder doch nur im allgemeinen bestimmt, sowie auch das Ziel, wenn nicht gradezu unrichtig, meist nur formal angegeben wird. Allerdings ist es nicht zu leugnen, dass uns die obige historische Zusammenstellung einen entschiedenen Fortschritt in der Begriffsbestimmung zeigt; dennoch aber haftet jenen Definitionen bis in die neueste Zeit hinein immer noch eine gewisse Unbestimmtheit und Unklarheit unzweifelhaft an. —

Da die Pädagogik die Wissenschaft von der Erziehung ist, so ist es selbstverständlich, dass die aufgestellten Begriffsbestimmungen der „Pädagogik" zum grossen Theile an denselben Mängeln leiden werden. Zum Beweise geben wir die beachtenswerthesten:

Hegel: Die Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten, geistigen umzuwandeln, so dass dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird („Rechtsphilosophie". Sämmtliche Werke, Bd. VIII).

Niemeyer: Die Pädagogik fällt in ihrer letzten Tendenz mit derjenigen Wissenschaft zusammen, welche den Menschen die Erkenntniss seiner Bestimmung kennen lehrt. Wer aber könnte zweifeln, dass dies nur in der Moral geschieht, in deren Begründung sich die Vernunft als in ihrem eigenthümlichsten Wirkungskreise berührt? Der Inbegriff der allgemeinen Erziehungsregeln oder die Theorie der Erziehungsgesetze heisst die Erziehungslehre oder Erziehungswissenschaft (theoretische Pädagogik); ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher (Pädagogiker).

Die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung der Theorie oder die Summa der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muss, ist die Erziehungskunst (praktische Pädagogik); sie ist das Geschäft des Erziehers (Pädagogen). Die Kunst beruht demnach auf der Wissenschaft („Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“, 1818).

Braubach: Die Pädagogik umfasst die Kenntniss alles dessen, was dazu dient, den Menschen durch Erziehung und Unterricht der thierischen Natur zu entziehen und ihn auf den seinem Charakter, das heisst, seiner Natur und Bestimmung gemässen Standpunkt der Menschheit zu erheben und darauf weiter zu fördern („Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft“, 1841).

Thaulow: Der Begriff der Erziehung ist die Sittlichmachung des Einzelnen, und die Pädagogik die Wissenschaft von der Sittlichmachung des Menschen („Erhebung der Pädagogik zur Philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik“, 1845).

Stoy: Die Pädagogik ist der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Anwendung die rechte Leitung der Erziehung nicht möglich ist („Encyklopädie der Pädagogik“, 1861).

Wird in den gegebenen Definitionen einerseits der Begriff der Pädagogik im wesentlichen nur auf die Sittlichmachung des Menschen beschränkt, so leidet derselbe andrerseits an eben der Unbestimmtheit und Unvollständigkeit wie der Begriff der Erziehung; die Richtigkeit oder Unrichtigkeit des einen bedingt zugleich die des andern.

§ 5.

Die Pädagogik als Wissenschaft.

Um die Frage zu erörtern, ob die Pädagogik den Rang einer Wissenschaft beanspruchen darf, müssen wir untersuchen, ob der von uns aufgestellte Erziehungsbegriff im Stande ist, das Objekt einer bestimmten Wissenschaft abzugeben oder nicht; denn das Objekt der Pädagogik ist eben die Erziehung. Und zwar untersuchen wir zunächst, ob die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft ist.

Soll die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft sein, so muss ihr ganzes Gebäude lediglich auf Thatsachen äusserer Erfahrung beruhen und ihr Okjekt unmittelbar in derselben gegeben sein. Und in der That, grade weil der Mensch, das Objekt der Erziehung, mit all' seinem Thun und Lassen in der äusseren Erfahrung gegeben ist, weil eben der hülflose Säugling in seinem allmäligen Heranwachsen täglich mit unsern Sinnen von uns wahrgenommen wird, so scheint die Pädagogik im eigentlichsten Sinne des Worts eine ächte Erfahrungswissenschaft zu sein.

In der Erfahrung unmittelbar gegeben ist allerdings der Mensch seiner äusseren Erscheinung nach, aber der ganze innere Mensch, das innere Seelenleben entzieht sich gänzlich der sinnlichen Wahrnehmung. Nicht der empirisch gegebene Leib des Menschen ist das Objekt der

Erziehungswissenschaft, sondern der Mensch nur in soweit, als er erziehungsfähig und erziehungsbedürftig ist: der empirisch gegebene Mensch bildet das Objekt der Somatologie, die allerdings eine Hülfswissenschaft der Pädagogik ist. Und ebenso wenig ist das Subjekt der Erziehung in der (äusseren) Erfahrung gegeben. Allerdings nehmen wir wohl den erziehenden Menschen, den Erwachsenen, mit unsern Sinnen wahr; jedoch bildet auch hier wieder nicht der sinnlich wahrnehmbare erwachsene Mensch das Objekt der Erziehungswissenschaft, sondern der Erwachsene nur in seiner Eigenschaft als erziehender Mensch. Wenn nun auch die erziehende Thätigkeit sich äusserlich wahrnehmbar offenbart, so entzieht sich doch ebenso sehr das treibende Agens wie auch die Wirkung derselben der sinnlichen Wahrnehmung; denn im wesentlichen ist die erziehende Thätigkeit eine geistige, indem der Geist auf den Geist wirkt, während der Leib nur das vermittelnde Medium ist. Noch mehr aber entzieht sich das Ziel der Erziehung aller Sinnlichkeit, welches weder mit den Händen betastet, noch mit leiblichen Augen angeschaut werden kann, vielmehr als ein rein geistiges nur der inneren Erfahrung zugänglich ist.

Wie wenig die Pädagogik ihrer Tendenz nach eine Erfahrungswissenschaft ist, erhellt sogleich aus der Betrachtung einiger empirischer Wissenschaften. So bezeichnen wir z. B. mit dem Worte Natur die Gesammtheit aller sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände; diejenige Wissenschaft, welche sich mit denselben beschäftigt, heisst Naturwissenschaft, die sich in Naturgeschichte und Naturlehre gliedert. Da nun die Merkmale, Entstehung und Entwicklung der Naturgegenstände in der Empirie gegeben sind, und die an ihnen stattfindenden Veränderungen und deren Ursachen nebst den wirkenden Kräften sich unmittelbar in der äusseren Erfahrung manifestiren; da ferner die Aenderung der materiellen Zusammensetzung der Körper ebenso wie die der Grösse, Farbe u. s. w. mit den Sinnen wahrgenommen wird, so sind eben jene Disciplinen, falls sie den formellen Bedingungen einer Wissenschaft genügen, sämmtlich Erfahrungswissenschaften. Eine a priorische Deduktion, die nicht von der äusseren Erfahrung ausgeht, würde nur Missgeburten zu Tage fördern. Ebenso sind die Objekte der Geographie, der Geschichte in der Erfahrung gegeben. Nicht anders verhält es sich mit der Sprachwissenschaft, die in ihrer ächt wissenschaftlichen Form Sprachvergleichung ist: auch sie hat nur die in den gegebenen Sprachen sich offenbarenden Gesetze aufzusuchen und mit einander zu vergleichen.

Anders verhält es sich mit der Pädagogik. Der Boden ihrer Entstehung ist zwar auch die Welt der äusseren Erfahrung, jedoch ihrem Wesen und ihrem Ziele nach ist sie nicht nur ein geistiger Abdruck und eine Reproduktion derselben, sondern sucht sie vielmehr nach ihrer Idee zu gestalten. Wäre die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft, so müsste ja die Erziehung als solche in der äusseren Erfahrung gegeben sein, was aber nicht der Fall ist.

Es liegt daher die Frage nahe: ist die Pädagogik eine reine Wissenschaft?

Wir haben bereits bemerkt, dass die Erziehung, das Objekt der Pädagogik, wesentlich eine Einwirkung des Geistes auf den Geist ist und also ihrem Wesen nach auf einer tief inneren Erfahrung beruht. Allerdings tritt sie in ihren Wirkungen und Mitteln wohl in die äussere Erscheinung, und können diese mit den Sinnen wahrgenommen werden, doch nimmermehr sie selber. Basirt aber so das Objekt der Pädagogik in all' seinen wesentlichen Momenten auf der inneren Erfahrung, so scheint dieselbe freilich eine reine Wissenschaft zu sein. Doch ist dieses nur ein Kriterium derselben, welches auch die angewandte Wissenschaft zum Theil mit ihr gemein hat. Will sich die Pädagogik als reine Wissenschaft erweisen, so muss das Objekt derselben eine der Vernunftideen zum Inhalte haben, und sie selber wäre dann diejenige Wissenschaft, welche die Erkenntniss dieser bestimmten Vernunftidee bezweckte. Nun sucht freilich die Erziehung die Vernunftideen des Guten, des Wahren und des Schönen in dem Menschen zur Darstellung zu bringen, bezweckt aber nimmermehr eine Erkenntniss jener Ideen. Die Erziehung ist eine planmässige Einwirkung, eine Thätigkeit, welche die Realisirung der in den reinen Vernunftwissenschaften erkannten Ideen zur Aufgabe hat; mithin bilden diese die Voraussetzung der Pädagogik, die aber selber eine reine Wissenschaft nicht sein kann.

Soll aber doch die Pädagogik eine Wissenschaft sein, und ist sie weder eine Erfahrungs- noch eine reine Wissenschaft, so kann sie nur eine angewandte Wissenschaft sein.

Das Objekt der Pädagogik, die Erziehung, ist unzweifelhaft eine Thätigkeit, deren Ziel die Realisirung der drei Vernunftideen ist. Wäre nun die Pädagogik eine angewandte Wissenschaft, so würde sie also diejenige Wissenschaft sein, welche zu ihrem Objekt die Realisirung des Guten oder des Wahren oder des Schönen hat, und zwar in dem geistig noch unreifen Menschen durch den bereits herangereiften Menschen. Ihre Wurzeln aber hätte sie in denjenigen reinen Wissenschaften, die jene Ideen zu ihrem Objekte haben, und ihr Zweck bestände darin, diejenigen Mittel und Wege zu erkennen, welche unter steter Berücksichtigung des Materials, an oder in welchem jene Ideen realisirt werden sollen, d. h. also des Menschen, am besten zur Realisirung führen. Und in der That müssen wir der Pädagogik den Rang einer angewandten Wissenschaft zuerkennen. Nicht jedoch, als ob sie die Realisirung der Idee des Guten oder des Wahren oder des Schönen bezweckte, sondern vielmehr die der Idee des Guten und des Wahren und des Schönen. Da nun die Vernunftideen des Guten, des Wahren und des Schönen das innerste Wesen des Geistes, mithin auch des menschlichen Geistes ausmachen, und wir diejenige Wissenschaft, welche das Wesen des menschlichen Geistes und der menschlichen Seele zu ihrem Objekt hat, „reine Psychologie“ nennen, so gliedert sich die reine Psychologie in die reine Ethik, reine Logik und reine Aesthetik. Die Pädagogik ist demnach nicht entweder angewandte Ethik oder angewandte Logik oder angewandte Aesthetik, sondern eine alle drei Wissenschaften zu einer vereinigende angewandte Wissenschaft. Da jedoch der Erziehungsbegriff

im streng wissenschaftlichen Sinne nur die systematische Erziehung des unreifen Menschen durch den bereits herangereiften Menschen zu seinem Inhalte hat, so bildet die Pädagogik auch nur einen Theil der angewandten Psychologie, deren anderer Theil demnach die systematische Selbsterziehung wäre.

§ 6.

Literatur der Pädagogik als Wissenschaft.

K. Weiller. Ueber den nächsten Zweck der Erziehung nach Kantischen Grundsätzen. Regensburg 1790.

J. C. Greiling. Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793.

J. H. G. Heusinger. Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle 1794.

Harl. Ueber Unterricht und Erziehung nach den Principien der Wissenschaftslehre als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. Salzburg 1800.

J. J. Wagner. Philosophie der Erziehungskunst. 1803.

*) J. F. Herbart. Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806.

K. H. L. Pölitz. Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. 1806.

B. H. Blasche. Handbuch der Erziehungswissenschaft, oder Ideen und Materialien zum Behuf einer neuen, durchgängig wissenschaftlichen Begründung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Giessen 1822.

J. B. Graser. Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung zur festen Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Bayreuth 1830. (Katholisch.)

J. T. Rottels. System der Erziehung, oder philosophische Grundlage zur Erziehung und Bildung des Menschen. Bremen 1837.

W. Braubach. Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Giessen 1841.

G. Thaulow. Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik. Berlin 1845.

*) K. Rosenkranz. Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.

C. Beyer. Erziehung zur Vernunft. Philosophisch-pädagogische Grundlinien für Erziehung und Unterricht. 3. Aufl. Wien 1877.

A. Vogel. Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? Gütersloh 1877.

A. Bain. Erziehung als Wissenschaft. Herausg. v. J. Rosenthal. Leipzig 1880.

§ 7.

Die Fundamentalwissenschaften der Pädagogik.

Als angewandte Wissenschaft hat die Pädagogik lediglich die Mittel und Wege aufzusuchen, welche am zweckentsprechendsten das Erziehungsobjekt dem Erziehungsziele entgegenführen; die Erkenntniss

des Objektes dagegen sowie die jenes Zieles hat sie als anderweitig bereits gegeben vorauszusetzen, indem diejenigen reinen Wissenschaften, deren wissenschaftliche Anwendung die Pädagogik ist, die Grund- oder Fundamentalwissenschaften bilden, während diejenigen empirischen Wissenschaften, die das äussere Sein des Menschen und die objektiv gegebenen Thatsachen und Verhältnisse zum Objekt haben, die Hülfswissenschaften der Pädagogik ausmachen.

Es wird vielfach der Pädagogik zugemuthet, ihr Ziel selbstständig zu bestimmen, so dass also die reinen Wissenschaften einen Theil derselben bilden; wie unrichtig jedoch ein solches Verfahren ist, ergiebt sich unmittelbar aus dem von uns aufgestellten Gesammtorganismus der Wissenschaften. Hierauf beruht die ebenso beliebte als fälschliche Unterscheidung von philosophischer, theoretischer und praktischer, reiner und angewandter Pädagogik. Die Erziehung besteht ihrem Wesen nach in Thätigkeit, und ist es wohl erlaubt, die Erkenntniss derjenigen Gesetze, nach denen jene Thätigkeit zu regeln ist, als „angewandte" Wissenschaft, d. h. Pädagogik, zu bezeichnen, so würde doch eine angewandte (oder praktische) Pädagogik eine angewandte (oder praktisch) angewandte Wissenschaft, d. h. die Anwendung oder die praktische Thätigkeit selber sein! Es giebt daher weder philosophische (oder reine) noch angewandte Pädagogik, sondern einfach „Pädagogik", d. h. eben die systematische Erkenntniss von der Anwendung derjenigen Mittel, welche den zu erziehenden Menschen sein Ziel am zweckentsprechendsten erreichen lassen. (1.)

Es ist eine oft wiederholte Behauptung, die fast zum pädagogischen Dogma erhoben ist, dass die Ethik der Pädagogik das Ziel, die sog. Psychologie die Mittel angiebt, und doch ist das thatsächliche Verhältniss ein gradezu entgegengesetztes; denn nicht nur die ethische, sondern auch die logische und die ästhetische Wissenschaft, d. h. die reine Psychologie, bestimmt der Pädagogik ihr Ziel, während es ihre eigenthümliche Aufgabe erfordert, die geeigneten Mittel zur Realisirung jenes Zieles ausfindig zu machen. Empfinge die Pädagogik von der Ethik ihr Ziel, von der Psychologie ihre Mittel, so wüssten wir in der That nicht, welche Aufgabe ihr noch übrig bliebe. Auf dieser irrthümlichen Anschauung beruht aber die ebenso irrthümliche Unterscheidung von philosophischer und praktischer Pädagogik.

Wie nun jede Wissenschaft kein absolut selbstständiges Ganze für sich bildet, sondern mit den übrigen Wissenschaften in mehr oder weniger engem Konnex steht, so ergeht es auch der Pädagogik. Als angewandte Wissenschaft setzt sie aber diejenigen reinen Wissenschaften als bereits gegeben voraus, deren Ueberführung in das konkrete praktische Leben ihr Zweck und ihre Aufgabe ist. Da nun aber die Pädagogik die Herausbildung des menschlichen Geistes bezweckt, und wir das Wesen desselben in den Vernunftideen des Guten, des Wahren und des Schönen gefunden haben, so folgt daraus unmittelbar, dass die Pädagogik in denjenigen Wissenschaften ihre Grund- oder Fundamental-

wissenschaften besitzt, welche jene Ideen zu ihrem Objekte haben, d. h. in der Ethik, der Logik und der Aesthetik, oder: als angewandte Psychologie hat sie die reine als gegeben vorauszusetzen. Jedoch sind unter jenen drei Wissenschaften nicht nur im engeren Sinne die betreffenden Specialwissenschaften zu verstehen, sondern die Ethik umfasst alle diejenigen Specialwissenschaften, welche das Gute, die Logik diejenigen, welche das Wahre und die Aesthetik, die das Schöne zu ihrem Inhalte haben, wenngleich unter ihnen die im engeren Sinne verstandene Ethik, Logik und Aesthetik den centralen Ausgangs- und Zielpunkt bilden.

---

1. Man bezeichnet die Pädagogik vielfach auch wohl als eine „Kunst“. Indessen ist diese Bezeichnung zum mindesten bedenklich, ganz abgesehen davon, dass die Kunst sich in einer Thätigkeit manifestirt, die Pädagogik aber eine wissenschaftliche Kenntniss ist, und demnach nur eine Kunsttheorie genannt werden könnte. Die Kunst hat ausschliesslich nur das Schöne zu ihrem Objekt, und es ist daher eine willkürliche und unerlaubte Erweiterung dieses Begriffes, wenn die durch die Erziehung beabsichtigte Darstellung des Guten und Wahren im Menschen unter den Begriff der Kunst gefasst wird. Die Bezeichnung der Pädagogik als einer Kunsttheorie ist aber noch um so unberechtigter, als dieselbe bisher das ästhetische Moment in seiner engeren und weiteren Bedeutung fast gänzlich ausser Acht gelassen, wenn auch die erziehende Praxis der Verschmähten einen allerdings bescheidenen Platz angewiesen hat.

§ 8.

Literatur der Fundamentalwissenschaften der Pädagogik.

I. Ethik.

E. Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Riga 1788.
E. Kant. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 3. Aufl. Riga 1792.
J. G. Fichte. Das System der Sittenlehre. Jena 1798.
C. A. Eschenmayer. System der Moralphilosophie. Stuttgart 1818.
F. E. Beneke. Grundlegung zur Physik der Sitten. Berlin 1822.
L. v. Henning. Principien der Ethik in historischer Entwicklung. Berlin 1824.
C. L. Michelet. System der philosophischen Moral. Berlin 1828.
P. J. Elvenich. Moralphilosophie. Bonn 1830.
C. Schwarz. Ethik. 2. Aufl. Heidelberg 1830.
K. P. Fischer. Die Freiheit des menschlichen Willens im Fortschritt ihrer Momente. Tübingen 1835.
F. E. D. Schleiermacher. Entwurf eines Systems der Sittenlehre. Herausg. v. Schweizer. Berlin 1835.
J. F. Herbart. Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. Göttingen 1836.

H. C. W. Sigwart. Das Problem von der Freiheit und Unfreiheit des menschlichen Wollens. Tübingen 1839.
A. Schopenhauer. Die beiden Grundprobleme der Ethik. Frankfurt 1841.
A. Erhard. Handbuch der Moralphilosophie. 1841.
H. Merz. Das System der christlichen Sittenlehre, nach den Grundzügen des Protestantismus im Gegensatze zum Katholicismus. Tübingen 1841.
J. U. Wirth. System der spekulativen Ethik. Heilbronn 1842.
N. Löwenthal. Physiologie des freien Willens. Glogau 1843.
G. Hartenstein. Grundbegriff der ethischen Wissenschaft. Leipzig 1844.
H. Martensen. Grundriss des Systems der Moralphilosophie. Kiel 1845.
J. H. Fichte. System der Ethik. Leipzig 1850.
A. W. Grube. Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehent des Lebens. Leipzig 1855.
F. Dittes. Naturlehre des Moralischen und Kunstlehre der moralischen Erziehung. Leipzig 1856.
O. Börner. Die Willensfreiheit, Zurechnung und Strafe. Freiberg 1857.
J. C. Fischer. Ueber die Freiheit des menschlichen Willens. Leipzig 1858.
F. Dittes. Ueber die sittliche Freiheit. Leipzig 1860.
F. H. T. Allihn. Die Grundlage der allgemeinen Ethik. 1861.
C. Palmer. Die Moral des Christenthums. Stuttgart 1863.
J. H. Nahlowsky. Die ethischen Ideen. Leipzig 1865.
W. Kaulich. Ueber die Freiheit des Menschen. Prag 1866.
J. Bahnsen. Beitrag zur Charakterologie mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Fragen. Leipzig 1867.
M. Lazarus. Ueber den Ursprung der Sitten. 2. Aufl. 1867.
*) R. Rothe. Theologische Ethik. 2. Aufl. Wittenberg 1871.
O. Pfleiderer. Moral und Religion nach gegenseitigem Verhältniss geschichtlich und philosophisch erörtert. Leipzig 1872.
W. Bethe. Psychologisches zur Willens-Erziehung. Stade 1873.
R. Seydel. Ethik oder Wissenschaft vom Seinsollenden. Leipzig 1874.
F. Körner. Instinkt und freier Wille. Beiträge zur Thier- und Menschenpsychologie. Leipzig 1875.
F. M. Wendt. Die Willensbildung vom psychologischen Standpunkt. Leipzig 1875.
*) G. C. A. v. Harless. Christliche Ethik. 7. Aufl. Gütersloh 1875.
*) A. Wuttke. Handbuch der christlichen Sittenlehre. 3. Aufl. von L. Schulze. Leipzig 1875.
J. J. Hoppe. Das Gewissen. Mit Einschluss der Gefühle und der Sitten in ihrer Beziehung zum Gewissen. 3. Aufl. Regensburg 1876.
A. Ritschl. Ueber das Gewissen. Bonn 1876.
K. Pirscher. Ueber die Erziehung zur sittlichen Selbstständigkeit. Breslau 1876.
A. Horwicz. Zur Entwickelungsgeschichte des Willens. Magdeburg 1876.
*) M. Carrière. Die sittliche Weltordnung. Leipzig 1877.
J. Reber. Die ethischen Elemente im erziehenden Unterrichte. Aschaffenburg 1877.
L. R. Landau. System der gesammten Ethik. Berlin 1877.
H. Ritter. Ueber das Böse und seine Folgen. Herausg. v. D. Peipers. 2. Ausg. Leipzig 1877.
P. Rée. Der Ursprung der moralischen Empfindungen 1877.

W. Kaulich. System der Ethik. Prag 1877.
H. Martensen. Die christliche Ethik. 3. Aufl. Gotha 1878.
J. P. Lange. Grundriss der christlichen Ethik. Heidelberg 1878.
S. Smiles. Der Charakter. Uebers. v. Steger. 3. Aufl. Leipzig 1878.
H. Spencer. Thatsachen der Ethik. Uebers. v. Vetter. Stuttgart 1879.
E. v. Hartmann. Phänomenologie des sittlichen Bewusstseins. Berlin 1879.
G. Carus. Temperament und freier Wille. Wiesbaden 1879.
H. Höffding. Grundlagen einer humanen Ethik. Bonn 1880.

II. Logik.

E. Kant. Logik. Herausg. von J. B. Jäsche. Königsberg 1800.
J. F. Herbart. Hauptpunkte der Logik. Göttingen 1808.
Sinclair. Wahrheit und Gewissheit. Frankfurt 1811.
G. W. F. Hegel. Wissenschaft der Logik. Nürnberg 1812.
A. Metz. Ueber den Werth der Logik im Verhältniss zur Metaphysik und Mathematik. Würzburg 1814.
J. Pustkuchen. Die Natur des Menschen und seines Erkenntnissvermögens als Fundament der Erziehung. Leipzig 1818.
F. Calker. Denklehre oder Logik und Dialektik. Bonn 1822.
J. Braniss. Die Logik in ihrem Verhältniss zur Philosophie, geschichtlich betrachtet. Berlin 1823.
K. C. Krause. Abriss des Systems der Logik als philosophischer Wissenschaft. Göttingen 1828.
J. G. Mussmann. Grundlinien der Logik und Dialektik. Berlin 1828.
Troxler. Logik, die Wissenschaft des Denkens und Kritik aller Erkenntniss. Stuttgart 1829.
H. Ritter. Abriss der philosophischen Logik. 2. Aufl. 1829.
J. Braniss. Grundriss der Logik. Berlin 1830.
F. E. Griepenkerl. Lehrbuch der Logik. 2. Aufl. Helmstädt 1831.
F. E. Beneke. Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens. Berlin 1832.
C. L. Reinhold. Theorie des menschlichen Erkenntnissvermögens und Metaphysik. Gotha 1832.
J. F. Fries. System der Logik. 3. Aufl. 1837.
C. L. Reinhold. Lehrbuch der philosophischen und propädeutischen Psychologie und Logik. 2. Aufl. Jena 1839.
F. E. D. Schleiermacher. Dialektik. Herausg. von Jonas. Berlin 1839.
J. H. W. Waitz. Hauptlehren der Logik. Erfurt 1840.
K. Werder. Logik. Commentar und Ergänzung zu Hegels Wissenschaft der Logik. Berlin 1841.
J. E. Erdmann. Grundriss der Logik und Metaphysik. 2. Aufl. Halle 1843.
H. Lotze. Logik. Leipzig 1843.
K. Rosenkranz. Modifikationen der Logik. Leipzig 1846.
J. H. Löwe. Ueber den Begriff der Logik und ihre Stellung zu den andern philosophischen Disciplinen. Wien 1849.
L. J. Hanusch. Handbuch der wissenschaftlichen Denklehre. Prag 1850.
Cajus. Einleitung in die allgemeine formale Logik. Halle 1853.

K. Prantl. Geschichte der Logik. Leipzig 1855.
H. Ritter. System der Logik und Metaphysik. Göttingen 1856.
K. Rosenkranz. Wissenschaft der logischen Idee. Königsberg 1858.
R. T. Schmidt. Das menschliche Erkennen. 2. Ausg. Berlin 1861.
G. A. Lindner. Lehrbuch der formalen Logik nach genetischer Methode. Graz 1861.
G. F. Dinter. Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen. 13. Aufl. Plauen 1862.
K. Fischer. System der Logik und Metaphysik. 2. Aufl. Heidelberg 1865.
R. Seydel. Logik oder Wissenschaft vom Wissen. Leipzig 1866.
M. A. Drbal. Propädeutische Logik. 2. Aufl. Wien 1868.
O. Willmann. Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. Leipzig 1869.
H. Ulrici. Compendium der Logik. 2. Aufl. Leipzig 1872.
F. A. Hartsen. Grundzüge der Logik. Berlin 1873.
H. Kratz. Die Logik und die Schule. Eine Frage der inneren Schulpraxis. Neuwied 1874.
A. Reinstein. Die Frage im Unterricht. Zugleich Versuch einer praktischen Logik. 3. Aufl. von Ch. G. Scholz' Anleitung zur Fragebildung. Leipzig 1874.
*) F. Ueberweg. System der Logik und Geschichte der logischen Lehren. 4. Aufl. Bonn 1874.
F. Harms. Die Reform der Logik. Berlin 1874.
W. Förster. Wahrheit und Wahrscheinlichkeit. Berlin 1875.
*) M. W. Drobisch. Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen mit Rücksicht auf Mathemathik und Naturwissenschaft. 4. Aufl. Leipzig 1875.
W. Oehlmann. Die wissenschaftliche Ueberzeugung, ihre Stufen und Schranken. Köthen 1875.
O. Caspari. Die Grundprobleme der Erkenntnissthätigkeit beleuchtet vom psychologischen und kritischen Gesichtspunkte. Berlin 1876.
P. Widemann. Ueber die Bedingungen der Uebereinstimmung des discursiven Erkennens mit dem intuitiven. Schloss-Chemnitz 1876.
C. Uphues. Kritik des Erkennens. Münster 1876.
F. Harms. Ueber den Begriff der Wahrheit. Berlin 1876.
H. Dohrn. Das Problem der Aufmerksamkeit. Schleswig 1876.
H. v. Stein. Ueber Wahrnehmung. Berlin 1877.
*) J. St. Mill. System der deduktiven und induktiven Logik. Uebers. v. Schiel. 2. Aufl. Braunschweig 1877.
L. Noiré. Einleitung und Begründung einer monistischen Erkenntniss-Theorie. Leipzig 1877.
G. Thiele. Grundriss der Logik und Metaphysik, dargestellt als Entwickelung des endlichen Geistes. Halle 1878.
C. Sigwart. Logik. Tübingen 1878.
W. Schuppe. Erkenntnisstheoretische Logik. Bonn 1878.
E. Dühring. Logik und Wissenschaftstheorie. Leipzig 1878.
R. Prölss. Vom Ursprung der menschlichen Erkenntniss. Leipzig 1879.

Hölder. Ueber die Möglichkeit und Bedingungen wahrer Erkenntniss. Tübingen 1879.
J. Bergmann. Allgemeine Logik. Berlin 1879.
H. Wolff Logik und Sprachphilosophie. Eine Kritik des Verstandes. Berlin 1880.
*) W. Wundt. Logik. Eine Untersuchung der Principien der Erkenntniss und der Methoden wissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1880.
L. Rabus. Die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete der Logik bei den Deutschen und die logische Frage. Erlangen 1880.

III. Aesthetik.

C. v. Dalberg. Grundsätze der Aesthetik. Erfurt 1791.
Delbrück. Ueber das Schöne. Berlin 1800.
F. Ast. Handbuch der Aesthetik. Leipzig 1805.
F. Bouterweck. Ideen zur Metaphysik des Schönen. Leipzig 1807.
C. L. Vogel. Ideen über die Schönheitslinien in Hinsicht auf sichtbare Gegenstände. Dresden 1812.
J. P. F. Richter. Vorschule der Aesthetik. 3. Aufl. Tübingen 1814.
K. W. F. Solger. Erwin. Vier Gespräche über das Schöne und die Kunst. Berlin 1815.
F. E. Griepenkerl. Lehrbuch der Aesthetik. Braunschweig 1827.
K. F. E. Trahndorff. Aesthetik oder Lehre von der Weltanschauung und Kunst, Berlin 1827.
K. W. F. Solger. Vorlesungen über Aesthetik. Herausg. v. K. W. L. Heyse. Berlin 1829.
G. W. F. Hegel. Aesthetik. Berlin 1835.
A. Ruge. Neue Vorschule der Aesthetik. Halle 1837.
F. A. Nüsslein. Lehrbuch der Aesthetik, als Kunstwissenschaft. 2. Aufl. von M. Furtmair. Regensburg 1837.
F. W. Tittmann. Ueber die Schönheit und die Kunst. Berlin 1841.
F. Schleiermacher. Aesthetik. Herausg. v. Lommatsch. Berlin 1842.
F. T. Vischer. Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen. Stuttgart 1846.
F. Thiersch. Allgemeine Aesthetik in akademischen Lehrvorträgen. Berlin 1846.
A. Kahlert. System der Aesthetik. Leipzig 1846.
K. Hinkel. Allgemeine Aesthetik. Pforzheim 1847.
K. Fischer. Diotima, die Idee des Schönen. Stuttgart 1853.
K. Rosenkranz. Aesthetik des Hässlichen. Königsberg 1853.
F. Dittes. Das Aesthetische nach seinem eigenthümlichen Grundwesen dargestellt. Leipzig 1854.
R. Zimmermann. Geschichte der Aesthetik als philosophischer Wissenschaft. Wien 1858.
Kittlitz. Psychologische Grundlage für eine neue Philosophie der Kunst. Berlin 1863.
T. Vogt. Form und Gehalt in der Aesthetik. Wien 1865.
A. Reichensperger. Die Kunst Jedermanns Sache. Frankfurt 1865.
L. Eckardt. Vorschule der Aesthetik. Carlsruhe 1865.
R. Zimmermann. Allgemeine Aesthetik als Formwissenschaft. Wien 1865.
J. H. v. Kirchmann. Aesthetik auf realistischer Grundlage. Berlin 1868.

F. Liebetrut. Vom Schönen und vom Schmuck. Gotha 1868.
K. Köstlin. Aesthetik. Tübingen 1869.
A. Egger. Vorschule der Aesthetik. Wien 1872.
C. Lemcke. Populäre Aesthetik. 4. Aufl. Leipzig 1873.
E. Pluntke. Die Aesthetik und die Philosophie. Was ist die Aufgabe der Aesthetik und welches ihre Stellung im System der Philosophie? Hamburg 1875.
H. Klee. Grundzüge einer Aesthetik nach Schopenhauer. Berlin 1875.
H. Siebeck. Das Wesen der ästhetischen Anschauung. Berlin 1875.
C. Hermann. Die Aesthetik in ihrer Geschichte und als wissenschaftliches System. Leipzig 1875.
J. M. v. Gayette-Georgens. Geist des Schönen in Kunst und Leben. Praktische Aesthetik für die gebildete Frauenwelt. 3. Ausg. Berlin 1876.
A. L. J. Michelsen. Schillers Briefe an Herzog Friedrich Christian v. Schleswig-Holstein-Augustenburg über ästhetische Erziehung. Berlin 1876.
J. Volkelt. Der Symbol-Begriff in der neuesten Aesthetik. Jena 1876.
*) G. T. Fechner. Vorschule der Aesthetik. Leipzig 1876.
C. D. Dimitresco. Der Schönheitsbegriff. Eine ästhetisch-psychologische Studie. Leipzig 1877.
S. Rubinstein. Psychologisch-ästhetische Essays. Heidelberg 1878.
G. Neudecker. Studien zur Geschichte der deutschen Aesthetik seit Kant. Würzburg 1878.
S. A. Byk. Die Physiologie des Schönen. Leipzig 1878.
E. Dreher. Die Kunst in ihrer Beziehung zur Psychologie und zur Naturwissenschaft. 3. Aufl. Berlin 1878.
G. Märkel. Ueber die Einbildungskraft und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Döbeln 1878.
A. v. Eye. Das Reich des Schönen. Berlin 1878.
*) W. v. Humboldt. Ansichten über Aesthetik und Literatur. Seine Briefe an Christian Gottfried Körner. (1793—1830.) Herausg. v. F. Jonas. Berlin 1879.
K. Köstlin. Ueber den Schönheitsbegriff. Tübingen 1879.
M. Schassler. Kritische Geschichte der Aesthetik von Plato bis auf die Gegenwart. Berlin 1880.

§ 9.

Die Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Die Erkenntniss der Vernunftideen des Guten, Wahren und Schönen hat die Pädagogik als in den reinen Wissenschaften gegeben vorauszusetzen; da nun aber die Pädagogik die Mittel zur Realisirung jener in den Fundamentalwissenschaften erkannten Ideen anzugeben hat, so wird dieselbe auch alles dasjenige in ihr Bereich ziehen, was nur irgendwie als Mittel zur Realisirung der Vernunftideen im Menschen verwerthet werden kann. Es dürfte jedoch kaum irgend Etwas geben, welches mit Recht als ein solches Mittel von der Pädagogik verschmäht würde, woraus eben folgt, dass sie sich in höherem Grade als die übrigen Wissenschaften **sämmtliche Fachwissenschaften als ihre Hülfs-**

wissenschaften dienstbar zu machen hat. Sehr treffend bemerkt daher Jean Paul: „Ueber Erziehung schreiben heisst beinahe über alles auf einmal schreiben, da sie die Entwickelungen einer ganzen, obwohl verkleinerten Welt im kleinen (eines Mikrokosmus des Mikrokosmus) zu besorgen hat." *) Auch würde die Pädagogik aus diesem Grunde mit noch grösserem Rechte als (nach Herbart) die Geographie eine „associirende Wissenschaft" genannt werden können.

Wenn nun auch die Pädagogik alle übrigen Wissenschaften als ihre Hülfswissenschaften betrachten darf, so können doch nur einige derselben als solche im engeren Sinne bezeichnet werden.

Während nämlich der Erziehungszweck die reine Psychologie in ihrer Dreigliederung als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik ergab, und somit für diese den Menschen als Gegenstand der inneren Erfahrung als gegeben voraussetzte, so ist unter den empirischen Hülfswissenschaften besonders diejenige hervorzuheben, welche den Menschen als Gegenstand der äusseren Erfahrung zu ihrem Objekte hat; jenes ist Aufgabe der psychischen, dieses der physischen Anthropologie. Von den Einzelwissenschaften der letzteren stehen mit der Pädagogik im engsten Konnex: 1. die Anatomie als Wissenschaft von dem Bau des menschlichen Organismus, und 2. die Physiologie als die Wissenschaft von den Lebenserscheinungen des menschlichen Organismus, an welche sich 3. die Diätetik als Wissenschaft von der Erhaltung und Entwickelung desselben anschliesst.

Erfordert so die Pädagogik die Anatomie, Physiologie und Diätetik als ihre besonderen Hülfswissenschaften, so kann sie ausserdem noch, wie auch jede andere Wissenschaft, die Darstellung ihrer Geschichte sowie die Angabe ihrer Literatur als Hülfswissenschaften nicht entbehren, so dass sich also an jene drei noch 4. die Geschichte der Pädagogik und die Literatur derselben (Vergl. § 1) als besondere Hülfswissenschaften anreihen. (1.)

---

1. Es ist durchaus unrichtig, die Geschichte der Pädagogik als einen selbstständigen Theil der Wissenschaft aufzustellen; denn die Geschichte einer Wissenschaft stellt nur dar, wie dieselbe nach und nach in's Bewusstsein der Menschheit gedrungen, während sie an und für sich von diesem Bewusstseinsprocess gänzlich unabhängig ist. Für uns repräsentirt allerdings stets der letzte geschichtlich gewordene Standpunkt einer Wissenschaft zugleich auch den höchsten, bei fortgeschrittener Entwickelung aber hat jeder vorhergegangene Standpunkt „nur noch historisches Interesse", wodurch wir eben bezeugen, dass die ganze vorhergegangene Entwickelung für die Wissenschaft als solche gleichgültig geworden ist. Es wird daher auch niemand z. B. bei der Darstellung der chemischen, physikalischen oder geographischen Wissenschaft als nothwendigen Theil des ganzen Systems eine Geschichte der betreffenden Wissenschaft verlangen, was doch vielfach bei der Pädagogik, aber eben mit Unrecht geschieht. Demnach ist die Geschichte der Pädagogik in die Geschichtswissenschaft als ein Theil derselben zu verweisen.

---

*) S. Vorr. zur „Levana".

§ 10.

Literatur der Hülfswissenschaften der Pädagogik.

I. Anatomie.

E. O. Schmidt. Handbuch der vergleichenden Anatomie. 6. Aufl. Jena 1872.
L. Hollstein. Lehrbuch der Anatomie des Menschen. 5. Aufl. Berlin 1873.
C. Eckhard. Lehrbuch der Anatomie des Menschen. Giessen 1873.
G. H. Meyer. Lehrbuch der Anatomie des Menschen. Leipzig 1873.
F. L. Huenefeld. Diätetik. Leipzig 1875.
C. Heitzmann. Die descriptive und topographische Anatomie des Menschen. 2. Aufl. Wien 1875.
J. Henle. Handbuch der systematischen Anatomie des Menschen. Braunschweig 1876.
E. Harless. Lehrbuch der plastischen Anatomie. 2. Aufl. v. R. Hartmann. Stuttgart 1876.
C. G. Giebel. Der Mensch, sein Körperbau, seine Lebensthätigkeit und Entwicklung. 2. Ausg. Leipzig 1877.
J. Hyrtl. Lehrbuch der Anatomie des Menschen. Mit Rücksicht auf physiologische Begründung und praktische Anwendung. 14. Aufl. Wien 1878.
T. Eckardt. Der Bau des menschlichen Körpers. Anatomische Beschreibung des Menschen. Esslingen 1879.
A. Pansch. Grundriss der Anatomie des Menschen. Berlin 1880.
Hoffmann. Lehrbuch der Anatomie des Menschen. Erlangen 1880.

II. Physiologie.

K. G. Carus. System der Physiologie. Leipzig 1838.
L. George. Die fünf Sinne. Berlin 1846.
F. Dornblüth. Die Sinne des Menschen. Leipzig 1857.
Duttenhofer. Die 8 Sinne des Menschen nach ihren körperlichen und geistigen Beziehungen. Nördlingen 1858.
H. Böhmer. Die Sinneswahrnehmung. Erlangen 1863.
T. H. Huxley. Grundzüge der Physiologie in allgemeinverständlichen Vorlesungen. Herausg. v. J. Rosenthal. Leipzig 1871.
C. Vogt. Physiologische Briefe für Gebildete aller Stände. 4. Aufl. Giessen 1873.
A. Fick. Compendium der Physiologie des Menschen mit Einschluss der Entwickelungsgeschichte. 2. Aufl. Wien 1874.
W. Hiss. Unsere Körperform und das physiologische Problem ihrer Entstehung. Leipzig 1874.
A. Horwicz. Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage. Halle 1875
J. Budge. Compendium der Physiologie des Menschen. 3. Aufl. Leipzig 1875.
J. Ranke. Grundzüge der Physiologie des Menschen mit Rücksicht auf die Gesundheitspflege. 3. Aufl. Leipzig 1875.
J. Bernstein. Die fünf Sinne des Menschen. Leipzig 1875.
C. Lichthorn. Die Erforschung der physiologischen Naturgesetze der menschlichen Geistesthätigkeit auf der Grundlage der neuesten grossen Entdeckungen Dubois-Reymond's, Darwin's und Häckel's über die organische Natur und deren vervollkommnende Entwicklung. Breslau 1875.

S. C. Cornelius. Ueber die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. 2. Aufl. Halle 1875.
L. Büchner. Physiologische Bilder. Leipzig 1875.
C. Singer. Physiologische Betrachtungen über das Kind. Wien 1876.
M. Perels. Vorträge über Sinnesempfindungen und Sinnestäuschungen. München 1876.
C. Ueberhorst. Die Entstehung der Gesichtswahrnehmung. Göttingen 1876.
E. Brücke. Vorlesungen über Physiologie. 2. Aufl. Wien 1876.
E. Brücke. Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute für Linguisten und Taubstummenlehrer. 2. Aufl. Wien 1876.
G. H. Meyer. Der Mensch als lebendiger Organismus. Stuttgart 1877.
K. Vierordt. Grundriss der Physiologie des Menschen. 5. Aufl. Tübingen 1877.
K. Spamer. Physiologie der Seele. Die seelischen Erscheinungen vom Standpunkte der Physiologie und der Entwickelungsgeschichte des Nervensystems aus wissenschaftlich und gemeinverständlich dargestellt. Stuttgart 1877.
Steiner. Grundriss der Physiologie des Menschen. Leipzig 1878.
O. Funke. Lehrbuch der Physiologie. 6. Aufl. v. A. Gruenhagen. Leipzig 1878.
*) W. Wundt. Lehrbuch der Physiologie des Menschen. 4. Aufl. Stuttgart 1878.
L. Hermann. Handbuch der Physiologie. Leipzig 1880.

III. Diätetik.

Schreber. Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen. Leipzig 1858.
Schraube. Die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schulen. Halle 1859.
J. Moleschott. Physiologie der Nahrungsmittel. Ein Handbuch der Diätetik. 2. Aufl. Giessen 1860.
Lorinser. Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Berlin 1861.
Passavant. Ueber Schulunterricht vom ärztlichen Standpunkte. 1863.
L. Guillaume. Die Gesundheitspflege in den Schulen. 3. Aufl. Aarau 1865.
Schulz-Schulzenstein. Die Physiologie der Verjüngung des Lebens im Unterschiede von den dynamischen und den materialistischen Stoffwechseltheorien des Lebens und ihrem Einflusse auf Gesundheitskultur, Erziehung und Unterricht. Berlin 1867.
T. Becker. Luft und Bewegung zur Gesundheitspflege in den Schulen. Frankfurt a. M. 1867.
O. W. Thomé. Schulgesundheitspflege. 2. Aufl. Leipzig 1871.
H. Klencke. Schul-Diätetik. Praktische Gesundheitspflege in Schulen und Gesundheitslehre für Knaben und Mädchen in der Schulzeit. Leipzig 1871.
E. K. Bock. Ueber die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes Leipzig 1871.
F. Falk. Die sanitäts-polizeiliche Ueberwachung höherer und niederer Schulen und ihre Aufgabe. 2. Ausg. Leipzig 1871.
H. Waldner. Freie Luft in Schule und Haus. Heidelberg 1872.
Zürcher. Die Sünden der modernen Schule und ihre Beziehungen zum Leben des Schülers. Aarau 1873.
H. Klencke. Diätetik der Seele. 2. Aufl. Leipzig 1873.
G. C. F. Mommendey. Die physische Erziehung der Kinder. Stuttgart 1874.

G. Münch. Das Missverhältniss zwischen geistiger und körperlicher Ausbildung und seine Folgen naturwissenschaftlich begründet. Mannheim 1874.

M. Gauster. Die Gesundheitspflege im Allgemeinen und hinsichtlich der Schule im Besondern. Wien 1874.

J. Lötscher und J. Christinger. Die Gesundheitspflege im Alter der Schulpflichtigkeit. Frauenfeld 1874.

A. Treichler. Ueber die Reform des Schulunterrichts in Bezug auf Kurzsichtigkeit. Zürich 1875.

A. Stössl. Ueber den Gebrauch der Bäder im Kindesalter. Wien 1875.

E. Rahm. Gesundheitspflege des Kindes. Schaffhausen 1875.

J. Steiner. Rathschläge zu einer naturgemässen körperlichen Erziehung der Kinder. Prag 1876.

T. Riefenstahl. Die künstliche Ernährung des Kindes im ersten Lebensjahre. Elberfeld 1876.

H. P. de Corval. Gesundheitspflege für Haus und Schule. 3. Aufl. Karlsruhe 1876.

A. Baginsky. Wohl und Leid des Kindes. Ueber physische Erziehung. 2. Aufl. Berlin 1876.

C. W. Adler. Der Lehrer als Arzt. 4. Aufl. Wien 1877.

E. v. Feuchtersleben. Zur Diätetik der Seele. 42. Aufl. Wien 1877.

A. Baginsky. Handbuch der Schul-Hygiene. Berlin 1877.

A. Colsmann. Die überhandnehmende Kurzsichtigkeit unter der deutschen Jugend, deren Bedeutung, Ursachen, Verhütung. Barmen 1877.

C. v. Raumer. Das Wohl der Säuglinge. Leipzig 1877.

B. Balert. Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett. Leipzig 1877.

L. Fürst. Das Kind und seine Pflege im gesunden und kranken Zustande. 2. Aufl. Leipzig 1877.

P. E. Löwenhardt. Mutter und Kind. Leipzig 1878.

Krug. Grundzüge einer rationellen Kinder-Diätetik für das erste Lebensjahr. Leipzig 1878.

W. Sanderson. Verhütung und Heilung der Lungenschwindsucht. 2. Aufl. Leipzig 1878.

*) P. Niemeyer. Aerztliche Sprechstunden. Jena 1878.

K. H. Gross. Grundzüge der Schulgesundheitspflege. Nördlingen 1878.

L. Seeger. Diätetische und ärztliche Zimmergymnastik. Für beide Geschlechter und jedes Alter. Wien 1878.

*) Katz. Die Ursachen der Erblindung, ein Droh- und Trostwort. 3. Aufl. Berlin 1878.

W. Plath. Briefe eines Arztes an eine junge Mutter. 5. Aufl. Leipzig 1878.

Finkelnburg und Märklin. Einfluss der heutigen Unterrichtsgesetze in den Schulen auf die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts. Braunschweig 1878.

F. Küchler. Die Reform unserer Volksschule in hygienischer Richtung. Bern 1878.

H. A. Meltzer. Die richtige Behandlung der Kinderkrankheiten. Leipzig 1878.

F. Ahlfeld. Ueber Ernährung des Säuglings an der Mutterbrust. Fortlaufende Wägungen während der Säugungsperiode. Leipzig 1878.

J. Moleschott. Der Kreislauf des Lebens. 5. Aufl. Mainz 1878.

C. E. Bock. Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. 12. Aufl. Leipzig 1878.

E. Netoliczka. Ueber Kurzsichtigkeit in der Schule und über Erhaltung der Sehkraft. Wien 1879.

F. W. Kubiczek. Compendium der Naturheilkunde. 3. Aufl. Wien 1879.

F. W. Beneke. Zur Ernährungslehre des gesunden Menschen. Kassel 1879.

F. Renk. Ueber den Einfluss von Lesen und Schreiben auf den menschlichen Körper. Prag 1879.

Medicinische Hausbücher. Berlin 1879.

Graham. Eine Vorlesung für junge Männer über Keuschheit, 4. Aufl. Berlin 1879.

F. W. Heymann. Das Auge und seine Pflege im gesunden und kranken Zustande. 2. Aufl. v. P. Schröter. Leipzig 1879.

J. Löwy. Rathgeber in Kinderkrankheiten. Wien 1879.

W. Schmöle. Makrobiotik und Eubanik, zwei wissenschaftliche Künste zur Verlängerung und Verschönerung des menschlichen Lebens, mit neuen Elementen einer rationellen Heilwissenschaft. Bonn 1879.

C. Reclam. Der Leib des Menschen, dessen Bau und Leben. 2. Aufl. Stuttgart 1879.

A. Richter. Kurzgefasste Anleitung zur Behandlung und Heilung der Brust und Lungenkrankheiten. 2. Aufl. Leipzig 1879.

Hufeland. Der practische Hausarzt. Ein zuverlässiger Rathgeber bei allen Krankheiten jedes Alters und Geschlechts. Unter vorzüglicher Berücksichtigung derjenigen Leiden, welche ihren Ursprung haben in schlechter Verdauung. Verschleimung, Schnupfen u. s. w. und ihren Folgen, wie Hämorrhoiden, Bleichsucht, Appetitlosigkeit u. s. w. 10. Aufl. Berlin 1879.

*) Hufeland. Makrobiotik oder die Kunst das menschliche Leben zu verlängern. 6. Aufl. v. M. Steinthal. Berlin 1879.

C. E. Bock. Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild. 14. Aufl. Leipzig 1880.

IV. Geschichte der Pädagogik.

F. H. Ruhkopf. Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christenthums bis auf die neuesten Zeiten. Bremen 1794.

*) F. Cramer. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum. Elberfeld 1832.

Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843.

Helferich. Erziehung und Unterricht bei den Römern. Zweibrücken 1844.

E. Anhalt. Darstellung des Erziehungswesens im Zusammenhang mit der Kulturgeschichte. 1846.

C. J. H. Krause. Geschichte der Erziehung bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851.

J. F. T. Wohlfahrt. Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens. Quedlinburg 1852.

Weete. Erziehung und Unterricht bei den Römern bis zur Zeit der Kaiserherrschaft. 1854.

J. L. Ludwig. Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke bis auf die gegenwärtige Zeit. Bayreuth 1856.

F. Körner. Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig 1857.

H. Heppe. Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1860.

H. Heppe. Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im sechzehnten Jahrhundert. Marburg 1860.

L. W. Seyffarth. Die Dorfschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Berlin 1867.

W. Thilo. Preussisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867.

J. L. Ussing. Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern. Uebers. v. Friedrichsen. Altona 1870.

F. W. Pfeifer. Die Volksschule des 19. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner. Nürnberg 1872.

K. Strack. Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gütersloh 1872.

M. Duschak. Schulgesetzgebung und Methodik der alten Israeliten, nebst einem geschichtlichen Anhang und einer Beilage über höhere israelitische Lehranstalten. Wien 1872.

T. Ballien. Abriss der Geschichte der deutschen Pädagogik, insbesondere des deutschen Volksschulwesens. 2. Aufl. Stuttgart 1872.

F. E. Keller. Geschichte des preussischen Volksschulwesens. Berlin 1873.

L. Grasberger. Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum. Nach den Quellen dargestellt. Würzburg 1875.

A. Sladeczek. Die Geschichte der Pädagogik in ihrer Bedeutung für Lehrerbildung und Lehrerwirksamkeit. Beuthen 1875.

*) K. Schmidt. Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. 3. Aufl. v. W. Lange. Köthen 1876.

K. Schmidt. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 3. Aufl. v. W. Lange. Köthen 1876.

A. Stöckl. Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Mainz 1876. (Katholisch.)

A. Weber. Die Geschichte der Volksschulpädagogik und der Kleinkindererziehung mit besonderer Berücksichtigung der Letzteren. Eisenach 1877.

A. Vogel. Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Nach den Quellen dargestellt. Gütersloh 1877.

J. C. G. Schumann. Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte. Eine historisch-methodologische Abhandlung. Eisenach 1877.

F. Dittes. Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. 6. Aufl. Leipzig 1878.

F. Tomberger. Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung der Volksschule in Oesterreich Wien 1879.

K. Strack. Geschichte der weiblichen Bildung in Deutschland. Gütersloh 1879.

J. Kehrein. Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. 5. Aufl. v. J. Kayser. Paderborn 1879. (Katholisch.)

K. v. Raumer. Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 5. Aufl. Gütersloh 1879.

*) C. Kehr. Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Gotha 1879.

L. Kellner. Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen. 4. Aufl. Freiburg i. Br. 1879. (Katholisch.)

J. Böhm. Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten. Nürnberg 1879.

R. Niedergesäss. Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulen Oesterreichs. Wien 1880.

A. Schorn. Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. 8. Aufl. Leipzig 1880.

*) L. Kellner. Erziehungsgeschichte. 3. Aufl. Essen 1880. (Katholisch.)

J. Böhm. Kurzgefasste Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens. 6. Aufl. Nürnberg 1880.

II. BUCH.

Die Pädagogik als Ganzes und dessen Theile.

---

§ 11.

Die Pädagogik als Ganzes.

Wird der Pädagogik der Rang einer Wissenschaft zuerkannt (vergl. § 5.), so muss sie wie jede Wissenschaft ein konsequentes, fest in sich gegliedertes System verwandter Begriffe darstellen. Sie kann hierbei entweder ihren höchsten Begriff an die Spitze stellend aus demselben stufenweise die in ihm enthaltenen niederen und niedrigsten Begriffe dialektisch entwickeln, oder umgekehrt von dem Einzelnen, Besonderen ausgehend zu jenem höchsten, allgemeinsten Begriffe hinaufsteigen. Für die Pädagogik jedoch ist jenes Verfahren das entsprechendere. Es ist nun freilich keine Wissenschaft als ein in sich geschlossenes Ganze sogleich gegeben; vielmehr wird überall die Bearbeitung einzelner Theile vorausgehen müssen, bevor das ganze System in seiner Einheit dargestellt werden kann. Dennoch aber wird auch andrerseits das Einzelne nicht vollkommen erkannt, wenn es nicht in seiner Beziehung zum Höchsten und Ganzen begriffen ist. Hieraus ergiebt sich unmittelbar die Wichtigkeit der Bearbeitung sowohl einzelner Theile der Pädagogik als auch des Gesammtgebietes derselben als eines einheitlichen Ganzen; beide bedingen sich in wechselseitiger Förderung.

Dass die „Pädagogik" als die systematische Darstellung des gesammten Erziehungsgeschäftes nur eine ist, nicht aber bald theoretisch bald praktisch, bald rein oder spekulativ, bald angewandt oder empirisch, wurde bereits oben (§ 7) erwähnt.

§ 12.

Literatur der Pädagogik.

E. C. Trapp. Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780.

J. P. Snell. Grundsätze der Erziehungskunst oder Entwurf zu einer systematischen Pädagogik. Giessen 1784.

J. H. G. Heusinger. Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst. Leipzig 1795.

F. W. Lehne. Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe. 1799.

K. Weiller. Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. München 1802. (Katholisch.)

H. Stephani. System der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Erlangen 1813.

J. P. F. Richter. Levana oder Erziehungslehre. 2. Aufl. Tübingen 1815.

E. V. Milde. Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde im Auszuge. Wien 1821. (Katholisch.)

A. H. Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Halle 1824.

B. D. Denzel. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer. 3. Aufl. Stuttgart 1825.

G. F. Dinter. Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. 7. Aufl. Neustadt a. d. O. 1829.

*) F. H. C. Schwarz. Erziehungslehre. 2. Aufl. Leipzig 1829.

J. B. Hergenröther. Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. 2. Aufl. Sulzbach 1830. (Katholisch.)

J. M. Sailer. Ueber Erziehung für Erzieher. 5. Aufl. Sulzbach 1830. (Katholisch.)

Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht von G. Thaulow. Kiel 1835.

C. C. G. Zerrenner. Grundsätze der Schul-Erziehung, oder Schulkunde und Unterrichtswissenschaft. 2. Aufl. Magdeburg 1836.

W. Harnisch. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 3. Aufl. Breslau 1839.

J. B. Graser. Elementarschule für's Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, in der Grundlage, in der Steigerung und in der Vollendung. Hof 1841. (Katholisch.)

*) F. E. Beneke. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin 1842.

*) J. F. Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. Göttingen 1845.

H. Gräfe. Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1845.

J. T. Scherr. Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Zürich 1847.

F. Schleiermacher. Erziehungslehre. Herausg. v. C. Platz. Berlin 1849.

Dursch. Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens. 1850.

A. Lederer. Erziehungslehre für israelitische Eltern, Lehrer und Lehramtszöglinge. Pest 1865.

*) T. Ziller. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.

A. Dröse. Sammlung von pädagogischen Kernsprüchen und Musteraufsätzen. Zu einer Erziehungslehre geordnet. Danzig 1866.

G. Luz. Lehrbuch der praktischen Methodik. 2. Aufl. Basel 1868.

C. Palmer. Evangelische Pädagogik. 4. Aufl. Stuttgart 1869.

F. Körner. Unterrichts- und Erziehungs-Kunst nach physiologisch-psychologischen Gesetzen und den Forderungen des Kulturlebens. Pest 1870.

C. F. Lauckhard. Magazin des gesammten Unterrichtsstoffes für Volks- und Bürgerschulen. Material, Lehrgang und die bewährtesten Methoden. Darmstadt 1871.

E. Bock. Wegweiser für Volksschul-Lehrer. 5. Aufl. Breslau 1871.
E. Böhl. Allgemeine Pädagogik. Wien 1872.
K. Schmidt. Buch der Erziehung. Die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts, gegründet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes. 2. Aufl. v. W. Lange. Cöthen 1873.
*) L. Kellner. Volksschulkunde. Ein theoretisch-praktischer Wegweiser für katholische Lehrer und Lehrerinnen. 7. Aufl. Essen 1874.
G. A. Riecke. Erziehungslehre. 4. Aufl. Stuttgart 1874.
H. Spencer. Erziehungslehre. Herausg. v. F. Schultze. Jena 1875.
*) T. Waitz. Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 2. Aufl. v. O. Willmann. Braunschweig 1875.
G. Nesselhauf. Ein Wort über die dringend nothwendige Neugestaltung des Schulwesens. Berlin 1875.
R. Niedergesäss. Die Anfänge der Erziehungslehre. 2. Aufl. Wien 1876.
J. Alleker. Die Volksschule. 2. Aufl. Freiburg 1876.
*) T. Ziller. Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.
A. Liese. Methoden-Kreis für sämmtliche Unterrichtsgegenstände der deutschen Volksschule. Berlin 1876.
H. Jastram. Die Fundamentallehre der evangelischen Volksschul-Pädagogik. 2. Ausg. Hannover 1876.
G. Baur. Grundzüge der Erziehungslehre. 3. Aufl. Giessen 1876.
J. S. H. Harless. Abriss der Erziehungslehre. 3. Aufl. Nürnberg 1877.
J. C. G. Schumann. Lehrbuch der Pädagogik. 5. Aufl. Hannover 1877.
C. Beyer. Erziehung zur Vernunft. Philosophisch-pädagogische Grundlinien für Erziehung und Unterricht. 3. Aufl. Wien 1877.
F. H. Kahle. Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. 3. Aufl. 1878.
J. Aprent. Gedanken über Erziehung und Unterricht. 2. Ausg. Leipzig 1878.
F. Splittgerber. Die moderne widerchristliche Pädagogik nach ihren Bahnbrechern Rousseau und Basedow vom Standpunkt des Evangeliums aus dargestellt und beurtheilt. Leipzig 1878.
A. K. Ohler. Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. Eine systematische Darstellung des gesammten katholischen Volksschulwesens. 9. Aufl. Mainz 1878.
H. R. Rüegg. Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 5. Aufl. Bern 1878.
L. Kellner. Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. 10. Aufl. Essen 1878.
F. Dittes. Schule der Pädagogik. Gesammt-Ausgabe der Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, und Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1878.
F. Dittes. Methodik der Volksschule. Auf geschichtlicher Grundlage. 4. Aufl. Leipzig 1878.
O. Bräunlich und K. Schmidt. Methodik in Bildern aus der Praxis des Volksschulunterrichts. Jena 1878.
J. C. G. Schumann. Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Hannover 1878.
H. Kern. Grundriss der Pädagogik. 2. Aufl. Berlin 1878.
F. Körner. Lehrstoffe, Unterrichtsziele und Erziehungsmittel. Köthen 1878.
G. A. Lindner. Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten. Mit kritischen Erläuterungen versehen. Wien 1879.

F. Mann. Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza 1879.
K. Richter. Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Leipzig 1879.
A. Grüneberg. Dichterstimmen über das Kind und seine Erziehung. Wolfenbüttel 1879.
R. Niedergesäss. Allgemeine Unterrichtslehre. Auf Grundlage des Organisations-Statuts für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten verfasst. Wien 1879.
E. Krüger. Für und wider die moderne Erziehungslehre. Gütersloh 1879.
*) F. A. W. Diesterweg. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. herausg. v. Curatorium der Diesterwegstiftung. Essen 1879.
K. Bormann. Pädagogik für Volksschullehrer, auf Grund der allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872. 3. Aufl. Berlin 1879.
J. Böhm. Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. München 1879.
G. Heine. Die pädagogische Seelenlehre, als Grundlage für die Erziehungs- und allgemeine Unterrichtslehre. 2. Aufl. Köthen 1879.
*) H. Gräfe. Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse. Nebst einer Geschichte der Volksschule. 3. Aufl. In neuer Bearbeitung von J. C. G. Schumann. Jena 1879.
A. Droese. Didaktik und Methodik für Volksschullehrer. Langensalza 1879.
E. Bock. Der Volksschul-Unterricht. 2. Aufl. Breslau 1879.
*) L. Strümpell. Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880.
G. Huyssen. Fünf Kapitel zur idealen Seite der Pädagogik. Barmen 1880.
F. W. Schütze. Evangelische Schulkunde. 5. Aufl. Leipzig 1880.
W. Rein, A. Pickel und E. Scheller. Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. I., II. und III. Schuljahr. Kassel 1880.

§ 13.

Eintheilung der Pädagogik.

Die „Erziehung“ ist das planmässige Einwirken des geistig mündigen auf den noch unmündigen Menschen, um denselben zu befähigen, die Vervollkommnung seines Wesens selbstständig zu erstreben (vgl. § 4), und die „**Pädagogik**“ demnach die wissenschaftliche Erkenntniss derjenigen Mittel, durch welche der geistig mündige Mensch den unmündigen befähigt, jenes Ziel selbstständig zu erstreben, d. h. sie ist wesentlich eine **Erziehungsmittellehre**. Daher sind die Mittel, welche die Pädagogik wissenschaftlich zu begründen und zu entwickeln hat, durch dreierlei bedingt, nämlich 1. durch das Ziel, 2. durch das Objekt, 3. durch das Subjekt der Erziehung (1.), so dass also die Pädagogik zerfällt in die Lehre von den

I. aus dem Erziehungs**ziel**,
II. aus dem Erziehungs**objekt**,
III. aus dem Erziehungs**subjekt**
abgeleiteten Erziehungsmitteln. (2.)

1. Der Begriff des **Erziehungsmittels** ist derjenige, aus welchem sich das ganze System der Pädagogik dialektisch zu entwickeln hat, und zwar ergiebt der Begriff des **Mittels** das formelle Theilungsprincip, der **Erziehungsbegriff** aber den Inhalt des Systems. Ueberhaupt würde jede angewandte Wissenschaft als eine „Mittellehre" eine ganz ähnliche Gliederung erfordern, da jedes Mittel sowohl durch das Ziel oder den Zweck, zu dem man das Mittel gebraucht, bestimmt wird, als auch durch das Objekt, für oder auf welches man es anwendet, und durch das Subjekt, welches sich des Mittels bedient. Soll z. B. aus einem Gestein eine Bildsäule gefertigt werden, so wird der Meissel angewandt, zur Anfertigung von geometrischen Körpern aus demselben die Säge, zur Gewinnung von Pflastersteinen das Pulver. So bestimmt der Zweck das Mittel. Zur Darstellung eines Monuments aus Stein bedient sich der Künstler des Meissels, aus Holz des Messers, aus Erz der mit der Hand oder einem andern Werkzeuge gemachten Form aus Thon oder Gips. So bestimmt das Objekt das Mittel. Und endlich wendet z. B. zur Heilung eines Kranken ein Allopath ein anderes, wohl grade entgegengesetzt wirkendes Mittel an als der Homöopath, und wieder ein anderes der Laie. Hier hängt die Wahl des Mittels vom Subjekt ab.

2. Das Ungenügende der bisherigen **Eintheilungen** beruht auf der falschen Begriffsdefinition von „Erziehung" und „Pädagogik".

Die gangbarsten Theilungen des Gesammtgebietes der Pädagogik sind die in „Theoretische" oder „Systematische" und „Praktische", „Allgemeine" und „Besondere" Pädagogik. Jedoch lassen schon diese Bezeichnungen das Unzulängliche und Irrthümliche solcher Bearbeitungen genugsam erkennen. Die Pädagogik ist die theoretische Erkenntniss der geeigneten Mittel für die Erziehungspraxis, mithin giebt es als Gegensatz der theoretischen Pädagogik nur die Erziehungspraxis als Handlung, nicht als Erkenntniss. Als angewandte Wissenschaft ist die Pädagogik die Verknüpfung von Theorie und Praxis, in der die Theorie praktisch und die Praxis theoretisch geworden ist. Aus ganz ähnlichem Grunde ist die Bezeichnung „Allgemeine" oder „Systematische Pädagogik" unzulässig, zumal die Pädagogik als Wissenschaft unter allen Umständen eine systematische Behandlung erfordert. Wird aber als Gegensatz dazu die Erörterung besonderer pädagogischer Fragen verstanden, so können diese nimmermehr als „Pädagogik" bezeichnet werden, da sie nur einen Theil derselben bilden. Eine solche Bezeichnung partis pro toto giebt in der Wissenschaft nur zu Irrungen Veranlassung und ist daher zu vermeiden. Der Grund dieser Eintheilungen liegt in der ebenso irrthümlichen als allgemein verbreiteten Ansicht, dass die Pädagogik eine philosophische und rein spekulative Wissenschaft sei, die ihr nicht aus der Praxis deducirbares Ziel selbstständig bestimme.

Ebenso unrichtig ist die Zweitheilung der Pädagogik in „Erziehungslehre" und „Unterrichtslehre". Denn abgesehen von der misslichen Unterscheidung der Erziehung im weiteren und im engeren Sinne, die

offenbar dieser Theilung zu Grunde liegt, basirt sie auf die Trennung der sog. praktischen Pädagogik von der theoretischen, welche wir jedoch als irrthümlich verwerfen müssen. Sodann aber lässt sie noch ein drittes aus dem Erziehungsziele abgeleitetes Erziehungsmittel völlig unbeachtet, welches jedoch jenen beiden durchaus koordinirt ist (vgl. § 14. Anm. 1).

Unter den hervorragenden Pädagogen theilen Graser und Beneke in 1. Erziehungslehre, 2. Unterrichtslehre ein, ähnlich Schwarz: 1. System der Erziehung, 2. Unterricht der Erziehung. Als dritten Theil fügt Niemeyer die Organisation des Schulwesens hinzu, der jedoch ein anderes principium dividendi voraussetzt als jene beiden. In der Herbart'schen Theilung 1. von der Begründung der Pädagogik, 2. Umriss der allgemeinen Pädagogik, 3. über besondere Zweige der Pädagogik, gehört offenbar der erste Theil in den zweiten, und wir hätten dann wieder die Theilung in allgemeine und besondere Pädagogik. Noch mehr aber müssen wir gegen die weitere Theilung der allgemeinen Pädagogik in Regierung. Unterricht und Zucht protestiren, da die sog. „Regierung“ nichts weiter ist als ein Theil der negativen Zucht. Aus bereits angeführten Gründen müssen wir ebenso die Theilung von Rosenkranz verwerfen in 1. den allgemeinen Begriff der Erziehung, 2. die besonderen Elemente der Erziehung, 3. die einzelnen Systeme der Erziehung. Auch können wir ihm nicht beistimmen, wenn er als die besonderen Elemente der Erziehung a. die Orthobiotik, b. die Didaktik, c. die Pragmatik anführt, da die Orthobiotik (Diätetik und Gymnastik) eine medicinische Wissenschaft, die Didaktik und Pragmatik aber die schon oben erwähnte Unterrichts- und Erziehungslehre ist. Von der von Thaulow aufgestellten Dreitheilung in 1. Philosophie der Geschichte der Erziehung. 2. die Lehre vom Menschen, 3. die Erziehung des Menschen, kann vor der kritischen Betrachtung nur der dritte Theil bestehen bleiben, da die Geschichte der Erziehung eine historische Disciplin ist, und die Lehre vom Menschen von der Pädagogik als gegeben vorausgesetzt wird.

I. Theil.

Die aus dem Erziehungsziel abgeleiteten Erziehungsmittel.

§ 14.

Eintheilung.

Das Ziel der Erziehung kann in seiner höchsten Potenz nur das dem Menschen überhaupt gesteckte Ziel sein; nur quantitativ unterscheiden sich beide, indem die Erziehung (durch andere) die Grundlage und Vorstufe bilden soll zur freien Selbsterziehung, in welcher der

Mensch jenes Ziel nunmehr selbstständig zu erstreben vermag. Das höchste Ziel des Menschen, in dem alle übrigen aufgehen, ist das Absolute, und der Mensch entspricht um so mehr seiner Idee, je mehr er Theil hat an dem Absoluten. Das Absolute aber ist die höchste, göttliche Vernunft, die der Urgrund und das Endziel alles Seins und Werdens ist. Wenngleich der Mensch auch in seiner Endlichkeit die unendliche Fülle des Absoluten nicht zu erfassen vermag, so hat er doch in seiner Seele dasjenige Organ, durch welches er der absoluten Vernunft bis zu einem gewissen Grade theilhaftig werden kann, und zwar offenbart sie sich gemäss den drei Grundkräften der menschlichen Seele, dem Wollen, dem Denken und dem Fühlen, in dreifacher Gestalt: in der Idee des Guten, des Wahren und des Schönen. So stellt der Mensch in seinem Willen das Gute dar, in der Erkenntniss erfasst er das Wahre, im Gefühle geniesst er das Schöne. Mag immerhin das Sein der göttlichen oder absoluten Vernunft in ihrer unendlichen Tiefe ein unendlich reicheres und unerschöpfliches sein, — für uns ist alles unerforschlich, was sich nicht im Born unsrer Seele wiederspiegelt.

Will der Mensch also seiner Idee entsprechen und sein höchstes Ziel erreichen, so muss er mit Hintenansetzung oder Dienstbarmachung aller übrigen Ziele danach streben, jene Trias der absoluten, göttlichen Vernunft in seinem Willen, Erkennen und Gefühl zu erfassen. Und hierin ist zugleich das höchste Ziel der Erziehung gegeben, deren Aufgabe demnach die Realisirung der absoluten Vernunft im Menschen ist. Die Erziehung hat also den Willen des Menschen dahin zu bestimmen, dass er nur das Gute will, sie hat den Verstand also zu schärfen, dass er immer mehr in die Tiefen der Wahrheit einzudringen vermag, und endlich hat sie das Gefühl für das Schöne in dem Grade zu bilden, dass dasselbe auch überall in seinem ganzen Werthe empfunden und in seinem ganzen Sein dargestellt wird.

Hieraus ergeben sich als diejenigen Mittel, welche die Erziehung zur Erreichung ihres Zieles anzuwenden hat,

1. die Zucht, als diejenige Thätigkeit, welche die Ausbildung des Willens,
2. der Unterricht, als diejenige Thätigkeit, welche die Ausbildung des Verstandes,
3. die Bildung[1]), als diejenige Thätigkeit, welche die Ausbildung des Gefühls bezweckt.*)

---

1. Nach dem Vorgange der bedeutendsten Pädagogen theilt man allgemein die Lehre von der Erziehung oder die Pädagogik ein 1. in die Lehre von der Erziehung im engeren Sinne (besser: von der Zucht) und 2. in die Lehre vom Unterricht (vergl. § 13, Anm. 2). Die ge-

*) Wer fremde Namen der Kürze wegen vorzieht, der nenne die Lehre von der Zucht „Pädeutik“, die Lehre von dem Unterricht „Didaktik“, die Lehre von der Bildung „Kosmetik“. Da jedoch die deutschen Bezeichnungen ebenso treffend als auch gebräuchlich sind, so verdienen sie jedenfalls den Vorzug.

sammte erziehende Thätigkeit dagegen, welche sich auf die Veredelung des ästhetischen Gefühls erstreckt, und die theils den inwendigen Menschen theils die äusseren Sitten und Gewohnheiten betrifft, wird hierbei gänzlich ausser Acht gelassen! Und dennoch ist die Darstellung des Schönen durch den und in dem Menschen ein ebenso wichtiger Erziehungsfaktor als jene beiden andern, so dass also eine Erziehung, welche diesen Faktor unberücksichtigt lässt, nur eine einseitige und daher ungenügende genannt werden muss. Wir haben schon bemerkt, dass die Erziehungspraxis wohl hier und da auch der Heranbildung des Menschen zum Schönen gelegentlich Rechnung trägt; da aber die Erziehung eine bewusste und nach bestimmten Grundsätzen geregelte, systematische Thätigkeit erfordert, und ebenso auch die Wissenschaft von der Erziehung in allen ihren Theilen eine streng systematische Behandlung verlangt, so muss eingestanden werden, dass bisher die Pädagogik des ästhetischen Faktors völlig entbehrte. Es wird daher auch als ein nicht unwesentliches Verdienst anerkannt werden müssen, wenn wir unsres Wissens hier zum ersten Male auf jenes ästhetische Moment mit allem Nachdruck hinweisen und dasselbe als einen mit der „Zucht" und dem „Unterrichte" durchaus gleichberechtigten Faktor aufstellen; denn unzweifelhaft dringt eine systematische Behandlung ungleich tiefer in das Wesen eines Gegenstandes ein als eine nur gelegentliche. Und sollte es auch dem Verfasser nicht gelingen, durch eine systematische Behandlung des erwähnten Gegenstandes einen nennenswerthen Gewinn für die Erziehung zu erzielen, so möge dieses die Neuheit der Sache entschuldigen; jedenfalls werden tüchtigere Pädagogen, die dem Verfasser auf seiner Bahn folgen, erheblichere Resultate erzielen.*)

Dass für diejenige Erziehungsthätigkeit, welche die Realisirung des Schönen im Menschen durch die Ausbildung des Gefühls bezweckt, das Wort „Bildung" gewählt worden ist, dürfte nicht auffällig erscheinen, wenn wir bedenken, dass dem gewöhnlichen Sprachgebrauche gemäss ein (im engeren Sinne) wohl erzogener oder ein gelehrter Mensch sich von einem „gebildeten" Menschen dadurch wesentlich unterscheidet, dass, während jener das Gute zur Richtschnur seines Willens macht oder mit scharfem Verstande die ewigen Gesetze der Wahrheit erforscht hat, dieser in seinem Gefühl die harmonischen Gesetze des ewig Schönen, unter welcher symbolischen Hülle es sich auch immer zeigen mag, unmittelbar empfindet und in seiner äusseren Erscheinung und in all' seinem Thun und Lassen das Empfundene wiederspiegelt. Eine solche Veredelung des Gefühls und eine solche Durchdringung des inneren und äusseren Menschen durch das Schöne nennen wir eben „Bildung",

*) Am nächsten stehen der Ansicht und Absicht des Verf.: L. Strümpell, „Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert". Leipzig 1869, und W. Schrader, „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen". Berlin 1872. Doch kennzeichnet schon der Titel des letzteren Werkes genugsam das Zurücktreten des von uns hervorgehobenen Faktors. Auch Niemeyer dringt in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts", Bd. I, achte Beilage, auf die ästhetische Bildung, obgleich er dieselbe nicht als gleichwerthig mit der Zucht und dem Unterrichte anerkennt.

die als ein Drittes und wesentlich Anderes neben der Zucht und dem Unterricht als Erziehungsmittel zur Realisirung der Trias der göttlichen Vernunft im Menschen ihre volle Gültigkeit hat.

Die Folge der drei aus dem Erziehungsziele abgeleiteten Mittel ergiebt die Zeit, indem die Zucht bereits im zartesten Kindesalter beginnt, der systematische Unterricht dagegen gemeiniglich erst mit dem sechsten Jahre, während eine erhebliche Förderung in der Bildung ein noch reiferes Alter bedingt. Jedoch ist es selbstverständlich, dass eine strenge zeitliche Trennung hierbei im Leben nicht stattfindet, vielmehr das eine dieser Erziehungsmittel nur durch die kräftige Unterstützung des andern sich zu seiner völligen Wirksamkeit entfalten kann. So erfordert die Zucht und die Bildung nothwendig den Unterricht, sowie auch der Unterricht nur durch die Hülfe der Zucht ein erspriesslicher sein wird. Der Grund dieser engen Zusammengehörigkeit ist die in der menschlichen Seele vollzogene Einheit des Wollens, Denkens und Fühlens, die wiederum nur ein Ausfluss der in ihrer Dreiheit einen absoluten, göttlichen Vernunft ist.

I. Abschnitt.

Die Zucht.

§ 15.

Aufgabe und Wesen der Zucht.

Besteht das Ziel der Erziehung in der Realisirung des Guten, des Wahren und des Schönen im Menschen, so ist es die Aufgabe der Zucht, das Gute in demselben verkörpert darzustellen. Das Gute muss freilich mit dem Verstande erfasst und dem Gefühle empfunden werden; seinem eigentlichen Wesen nach muss es jedoch als solches gewollt und das gewollte Gute auch zur That umgesetzt werden. Hierauf beruht einerseits die wechselseitige Zusammengehörigkeit der Zucht, des Unterrichts und der Bildung, wie andrerseits wieder die relative Selbstständigkeit der Zucht gegenüber dem Unterrichte und der Bildung. Während jene Zusammengehörigkeit sich mehr in der Praxis zur Geltung bringt, so wird die theoretische Betrachtung mehr auf die Selbstständigkeit Gewicht legen müssen, zumal die Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe die Herausstellung der unterscheidenden Merkmale nothwendig erfordert.

Die Zucht umfasst demnach alle diejenigen Mittel, durch welche der Zögling bestimmt wird, das Gute zu wollen und zu vollbringen, so dass es also Aufgabe der theoretischen Betrachtung der Zucht ist, jene Mittel aus dem Ziele als ihrem Principe abzuleiten und sie in ihrer organisch gegliederten Einheit darzustellen.

Das bestimmende Princip der Zucht ist nach dem Bisherigen

allein das Gute, welchem der Wille des Zöglings ausschliesslich dienstbar gemacht werden soll. Die Pädagogik hat nun nicht den Begriff des Guten zu untersuchen und zu bestimmen, sondern denselben derjenigen Wissenschaft zu entlehnen, welche das Gute zu ihrem Objekt hat, d. h. also der Ethik.

Der historische Verlauf der ethischen Ansichten zeigt uns, dass die Alten den Begriff des Guten in seiner ungetrübten Reinheit nicht zu erfassen vermochten, indem sie demselben fremdartige Bestandtheile beimischten, wie den Begriff der Glückseligkeit oder der Lust. Erst das Christenthum brachte auch hierin eine tiefere und richtige Erkenntniss, indem es mit voller Konsequenz bei der sittlichen Werthschätzung des Willens alle äusseren Motive ausschloss und allein an die Gesinnung, in welcher der Wille wurzelt, den Massstab des Guten anlegte. Daher ist das Gute, wie es das Christenthum lehrt, sich selber genug und sein eigenes Motiv, welches das Gute um des Guten willen thun heisst.

Der abstrakte Begriff des Guten gewinnt nun mit dem Christenthume reales Leben in Gott als dem Urquell des Guten (Mrc. 10, 18), so dass also das Leben in Gott zugleich das Gute selber ist. Will daher der Mensch das Gute in sich realisiren, so muss er danach trachten, gut und vollkommen zu sein, als „der Vater im Himmel vollkommen ist“ (Mtth. 5, 48). Der Vater im Himmel aber ist ein Geist, und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten (Joh. 4, 24); nur welche der Geist Gottes treibt, die sind Gottes Kinder (Röm. 8, 14). Die Frucht aber des Geistes ist Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmuth, Keuschheit (Gal. 5, 22). Daher preiset der Herr in der Bergpredigt die Sanftmüthigen, Leidtragenden, die Gerechten, die Barmherzigen, die im Herzen Reinen, die Friedfertigen selig als die Kinder Gottes, deren das Himmelreich ist; sie thun den Willen Gottes, indem sie seine Gebote halten, die nicht schwer sind (1. Joh. 5, 3), und bleiben daher auch mit ihm in Ewigkeit, während die Welt mit ihrer Lust vergehet (1. Joh. 2, 17).

Das Wesen der Zucht besteht daher in dem planmässigen Einwirken auf den geistig noch unmündigen Menschen durch den bereits mündigen Menschen, um denselben zu befähigen, den Willen Gottes selbstständig zu erfüllen. Sowie das nächstliegende Ziel der Erziehung die Selbsterziehung ist (vgl. § 4, 1 und § 5), so bildet auch das unmittelbare Ziel der Zucht, deren letztes ja die Realisirung des Guten im Menschen ist, die Selbstzucht, die aber nicht plötzlich und unvermittelt eintreten darf, sondern in ihren schwächsten Anfängen zugleich mit dem Anfange der Zucht beginnt und in eben dem Grade allmälig an Umfang gewinnt, als diese nach und nach absichtlich zurücktritt. Das Objekt der Zucht ist der Wille des Zöglings als dasjenige Organ, in welchem und durch welches das Gute in ihm realisirt wird. Freilich erfordert die Zucht auch nothwendig die Ausbildung der Erkenntniss, da nur der bewusste Wille unter die sittliche Werthschätzung fällt; indessen hat die Erkenntniss an und für sich für die Zucht kein Interesse, sondern erweckt dieses erst, wenn sie Gegenstand des Willens,

und das Erkannte zugleich auch das Gewollte wird. Ausgeschlossen wird überhaupt diejenige Zucht, welche Gott in der Erziehung des ganzen Menschengeschlechtes sowohl als auch des einzelnen Menschen ausübt, da sie, obwohl sicher planmässig, sich dennoch jeder menschlichen Berechnung entzieht und mithin keinen konstanten Faktor abzugeben vermag, der in der Lehre von der Zucht irgendwie in Betracht kommen könnte. Aus demselben Grunde fällt unter den Begriff der Zucht weder die gelegentliche Einwirkung jener Thätigkeit von Seiten der Mündigen, noch diejenige der Unmündigen unter sich; nur der Mündige, welcher planmässig die Zucht ausübt, ist das Subjekt derselben.

§ 16.

Die Arten der Zucht.

Es ist die Aufgabe der Zucht, den Willen des Menschen dahin zu bestimmen, dass er das Gute will; nicht aber nur temporär, in dieser oder jener Lage des Lebens, sondern habituell, zu allen Zeiten und in allen Lagen. Diese habituelle Richtung des Willens auf das Gute, dieses stete Bestimmtwerden des Willens durch das Gute ist die sittliche Charakterstärke, so dass wir also als die Aufgabe der Zucht auch die Ausbildung der sittlichen Charakterstärke bezeichnen können. Da „Charakter" die individuelle Bestimmtheit des Willens ist, so soll daher diese individuelle Bestimmtheit durch das Gute, als zugleich auch das Allgemeine seiend, getragen werden. Die Existenz des Individuellen ist nämlich einerseits berechtigt, andrerseits aber unberechtigt. Berechtigt ist dieselbe, sofern es darnach strebt, sich mit dem Allgemeinen als dem Vernünftigen in Uebereinstimmung zu bringen; unberechtigt, sofern es darnach strebt, seine Besonderheit dem Allgemeinen gegenüber als das Maassgebende zu behaupten. In jenem Falle ist es die sich zur Vernunft entwickelnde Noch-nicht-Vernunft oder das werdende Gute, in diesem Falle die sich entwickelnde Unvernunft oder das werdende Böse.

Aus diesem Verhältniss des Individuellen zum Allgemeinen oder zur Vernunft und dem Guten, sowie andrerseits zur Unvernunft oder zum Bösen ergeben sich von selber zwei Hauptarten der Zucht: 1. die unterstützende, welche sich wiederum a. in die aufbauende und b. in die erhaltende gliedert, und 2. die abwehrende, welche a. in die behütende nnd b. in die zerstörende zerfällt.

---

1. Die unterstützende Zucht.

Aufgabe der unterstützenden Zucht ist es, mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln dahin zu wirken, dass das Individuum, zu welchem sich das Allgemeine besondert hat, nun auch in voller und steter Harmonie mit dem Allgemeinen sich entwickle; sie wird den Zögling dahin zu bestimmen suchen, dass er das Gute zum leitenden Princip und zum allein bestimmenden Motiv seines Willens macht. Das Individuum soll

sich dem Allgemeinen unterwerfen, so dass es immer mehr Theil hat an der Vernunft. Dieses stete Einbilden des Individuums in die Vernunft fällt a. der aufbauenden Zucht anheim. Die Hingabe des Individuums darf jedoch nicht zu einem völligen Aufgehen in die allgemeine Vernunft und zum völligen Aufgeben seiner selbst werden; vielmehr hat auch das Individuum, zwar nicht gegenüber dem Allgemeinen, wohl aber in demselben eine berechtigte Existenz, die es nicht aufgeben soll und darf. Daher muss neben der aufbauenden Zucht, welche das Einbilden des Individuums in die Vernunft unterstützt, b. die erhaltende für das Ausbilden desselben zu seiner innersten und eigensten Natur Sorge tragen.

2. Die abwehrende Zucht.

Aufgabe der abwehrenden Zucht ist das Fernhalten alles dessen, was dem Individuum an dem Ausbilden seiner Natur oder dem Einbilden in die Vernunft hinderlich ist, so dass sie „allen bösen Rath und Willen bricht und hindert, so uns den Namen Gottes nicht heiligen und sein Reich nicht kommen lassen wollen; als da ist des Teufels, der Welt und unsres Fleisches Wille.“ Und zwar ist die abwehrende Zucht in sofern a. eine behütende, als sie sowohl das Individuum vor sich selber bewahrt, indem es sich der allgemeinen Vernunft widersetzt, als auch mit schützender Hand die von allen Seiten anstürmenden Angriffe der Unvernunft vom Individuum fernhält. Gelingt ihr aber dieses trotz aller Sorgfalt nicht, so sucht b. die zerstörende Zucht die Unvernunft im Individuum zu brechen oder die von aussen reizende und anstürmende zu vernichten.

Man pflegt sonst wohl unter der Zucht meist nur das negative Moment oder die zerstörende Thätigkeit derselben zu verstehen, indem man sie gradezu mit der Strafe identificirt; jedoch zeigt die obige Betrachtung genugsam, dass die Zucht in ihrer Hauptthätigkeit wesentlich eine positiv schaffende und unmittelbar fördernde ist.

§ 17.

Die Mittel der Zucht.

Wie überhaupt jede Wirkung in der Erziehung entweder nur durch das Wort oder durch die That hervorgebracht werden kann, so müssen auch die Mittel der Zucht, deren Zweck es ja ist, in dem Zögling eine bestimmte Wirkung hervorzubringen, im allgemeinen entweder I. das Wort oder II. die That sein.*) Allerdings ist das Wort in gewissem Sinne auch eine That; indessen tritt hierbei das leiblich Mitwirkende in dem Maasse zurück, dass diese Ursache einer Wirkung fast nur eine geistige ist, während bei der That im gewöhnlichen Sinne die Wirkung wesentlich zunächst durch den sinnlich wahrnehmbaren Faktor bedingt

*) Die Zucht durch's Wort könnte passend als „verbale“ Zucht, diejenige durch die That als „reale“ Zucht benannt werden.

wird. Man würde daher die Mittel der Zucht auch in geistige und leibliche oder körperliche theilen können; da es jedoch dem menschlichen Geiste versagt ist, unmittelbar auf den Geist zu wirken, so ist die oben aufgestellte Theilung in Wort und That vorzuziehen, zumal der Sprachgebrauch beide scharf von einander sondert.

I. Das Wort als Mittel der Zucht.

Wenngleich, wie bereits bemerkt, es dem Erzieher nicht gestattet ist, unmittelbar auf den Geist des Zöglings zu wirken, so ist doch das Wort diejenige Hülle, in welche sich der Geist am fassbarsten kleidet; in dem und durch das Wort spürt der Geist am nahesten den Hauch des Geistes. Kein edleres Geschenk verlieh die Gottheit dem Menschen als die Sprache, und es zeugt daher der oft gebrauchte Ausspruch Talleyrand's von grosser Frivolität, dass die Sprache dem Menschen gegeben sei, um seine Gedanken zu verbergen.

Ist nun das Wort ein Mittel der Zucht, so muss es, wie diese überhaupt, auch in der Darstellung des Guten im Zögling sein Ziel haben. In der menschlichen Natur aber ist der erbittertste Feind des Guten das Böse, wesshalb die Zucht im allgemeinen theils eine unterstützende theils eine abwehrende ist (vgl. § 16). Dem entsprechend sind die Zuchtmittel des Wortes 1. die Ermunterung, und 2. die Warnung, welche die Form des Gebotes und des Verbotes annehmen.

1. Die Ermunterung. Das Wort als Zuchtmittel gebraucht, wendet sich nicht nur als blosse Belehrung über das Gute an den Zögling, sondern da es die Realisirung des Guten bezwecken will, so lässt es denselben zugleich in ein bestimmtes Verhältniss treten, welches es zunächst in der Form des Gebotes ausdrückt; dieses wendet sich unmittelbar an den Willen und verlangt, dass es von demselben respektirt und erfüllt werde. Jedes Gebot nämlich setzt ein Verhältniss zwischen zweien voraus, und zwar ein Abhängigkeitsverhältniss dessen, dem das Gebot gegeben wird von demjenigen, welcher es giebt. Dasjenige Gebot nun, welches dem Zögling durch die Zucht in Worten gegeben wird, ist ein Ausfluss der Vernunftidee des Guten, wogegen sich in und mit dem Zögling die erst werdende Vernunft entwickelt. Da aber das Individuum als solches mit mancherlei Beschränktheiten und Unvollkommenheiten behaftet ist, so bedarf es der unterstützenden Thätigkeit der Zucht, um das Einbilden des Individuums in die Vernunft zu fördern, oder mit andern Worten, um den Willen desselben stets in den Dienst des Guten zu stellen und so die sittliche Anlage des Zöglings zur sittlichen Charakterstärke auszubilden.

Die unterstützende Thätigkeit der Zucht in Worten oder die Ermunterung besteht in ihrer einfachsten Aeusserung a. in der Beistimmung, indem man der Handlung eines Kindes mit kurzen Worten zustimmt. Im täglichen Leben wird in den meisten Fällen eine solche Beistimmung genügen, um den Zögling auf dem Wege zum Guten zu ermuntern.

Ist die That das Produkt einer energischen sittlichen Anstrengung, die schon eine bestimmte sittliche Fertigkeit voraussetzt, so möge die Beistimmung sich b. zur Anerkennung steigern. Zeigt der Zögling endlich eine gerechten Ansprüchen genügende sittliche Charakterstärke, die sich in allen Handlungen desselben wiederspiegelt, dann erregt auch eine mit einer gewissen Feierlichkeit verbundene Anerkennung oder c. das Lob als höchste Form der durch's Wort unterstützenden Zucht kein Bedenken.

2. Die Warnung. Wie überhaupt alles Werden eine Unvollkommenheit voraussetzt, so haftet auch der sich im Individuum entwickelnden Vernunft eine Unvollkommenheit an, deren allmälige Ueberwindung eben das Ziel und der Grund jener Entwicklung ist. Andrerseits aber ist die werdende Vernunft zugleich auch das Noch-nicht-Vernünftige, und als solches der Anfang einer Entwicklungsreihe, deren Endpunkt auch die Unvernunft sein kann. Bezweckte nun die unterstützende Zucht, die Entwicklung des Individuums zur Vernunftidee des Guten zu fördern, so ist es die Aufgabe der abwehrenden Zucht, das Individuum vor der Entwicklung zur Unvernunft oder zum Bösen zu bewahren, oder das bereits in demselben entwickelte Böse mit allen Mitteln zu vernichten. Sofern das Wort als Mittel der abwehrenden Zucht gebraucht wird, ist die allgemeine Form desselben das Verbot.

Die abwehrende Thätigkeit der Zucht in Worten besteht zunächst a. in der Erinnerung in dem Falle, dass das Individuum sich im allgemeinen wohl zum Guten entwickelt, indessen durch einzelne Handlungen diese Entwicklung beeinträchtigt wird. Wurzelt die Handlung nicht nur in der Unvollkommenheit des Individuums, sondern deuten wiederholt Handlungen darauf hin, dass bereits eine Entwicklung zur Unvernunft oder zum Bösen stattfindet, so verschärfe sich die Erinnerung b. zur intensiveren Ermahnung. Schreitet aber dennoch jene Entwicklung unaufhaltsam fort, dann erfolge eine mit rückhaltslosem Unwillen verbundene Ermahnung oder c. der Tadel als die äusserste Form der durch's Wort abwehrenden Zucht.

An diese verschiedenen Stufen der Zucht reihen sich noch eine Menge Modulationen und Zwischenstufen, jedoch schliessen sich dieselben mehr oder weniger den angegebenen Graden an.

II. Die That als Mittel der Zucht.

Eine Ergänzung der Zucht durch's Wort bildet die Zucht durch die That. Während jene einen mehr geistigen Charakter trägt, sofern sich der Geist am unmittelbarsten durch das Wort offenbart, so liegt die Wirkung dieser mehr in der sinnlichen Sphäre, indem die That den ganzen äusseren Menschen, sowohl den Erzieher als den zu Erziehenden, in Anspruch nimmt.

Da die Zucht überhaupt theils eine unterstützende theils eine abwehrende ist, so wird auch nur diejenige That ein Mittel der Zucht

sein können, durch deren Wirkung das Kind absichtlich entweder auf den Weg zum Guten geführt oder vor dem Bösen behütet wird. Daher sind die beiden Zuchtmittel der That 1. die Führung und 2. die Behütung.

1. Die Führung. Die Führung ist nach dem Bisherigen diejenige Zucht durch die That, welche den Willen des Kindes auf das Gute richtet. Ihre Wirkung basirt auf den Nachahmungstrieb, den der Mensch bereits mit auf die Welt bringt. Die Sprache, sein Gebahren, sein Thun und Lassen und weiterhin sein Denken, sowie überhaupt seine ganze Anschauungsweise, dies alles beruht nicht zum geringsten Theile auf der Nachahmung, so dass sich hieraus die Wichtigkeit dieses Triebes für die Zucht von selber ergiebt. Von allen Seiten strömen auf das Kind Wahrnehmungen durch die Sinne ein, die bald fördernd bald hemmend in die sittliche Entwicklung desselben eingreifen. Daher hat die unterstützende Thätigkeit der Zucht durch die That oder die Führung die fördernden Einflüsse für jene Entwicklung systematisch zu verwerthen und in ihrer Wirkung möglichst zu erhöhen.

Dasjenige Mittel, welches in der Handhabung der Führung am nächsten liegt, ist a. das Beispiel, und zwar ist es vorerst das eigene Thun und Lassen des Erziehenden selber, der so also in der Führung dem Zögling „mit gutem Beispiel vorangeht“ und die „Ermunterung,“ die Zucht durch's Wort, auf diese Weise durch die That gleichsam illustrirt und daher in ihrer Wirkung erhöht. Ausser dem persönlichen Beispiele wird der Erziehende aber auch noch anderweitige Beispiele in dem unmittelbaren Erfahrungskreise des Zöglings planmässig verwenden, oder endlich als Surrogat zu den dem unmittelbaren Gesichtskreise desselben entrückten Vorbildern seine Zuflucht nehmen. Doch ist die Wirkung jener unzweifelhaft eine nachhaltigere. Der Einfluss solcher Beispiele beruht auf dem in der menschlichen Natur so tief begründeten Nachahmungstrieb, der um so lebhafter angeregt wird, je energischer die Idee des Guten in ihnen erscheint. Durch die wiederholte Nachahmung der Beispiele gelingt es der Führung, b. durch die Gewöhnung eine sittliche Fertigkeit in dem Zöglinge zu erzeugen und dieselbe allmälig zur Gewohnheit zu konsolidiren. Um diese zu erzeugen, ist es also Aufgabe der Führung, dem Kinde entsprechende Vorbilder vorzuführen und ihm möglichst oft Gelegenheit zu geben denselben nachzuahmen. Wie jede durch Wiederholung erworbene Fertigkeit zugleich auch mit einer Lust am Schaffen verbunden ist, so erweckt auch die durch Nachahmung vortrefflicher Vorbilder erworbene sittliche Fertigkeit die Lust am Guten, und indem sie den Willen stärkt, macht sie jenem inneren Zwiespalt ein Ende, der mich das Gute, das ich will, nicht thun heisst, sondern das Böse, das ich nicht will (Röm. 7, 19). Von dieser bewussten Gewohnheit, die das Gute will, weil es das Gute ist, ist freilich jene gedankenlose Gewohnheit zu unterscheiden, die so oft als das Produkt einer mechanischen Fertigkeit resultirt. Um dies zu verhüten, hat die Führung das sittliche Bewusstsein wach zu halten und zu schärfen. Dasjenige Mittel endlich, welches die werdende Ge-

wohnheit erleichtert und unterstützt, ist die Belohnung. Hieraus ergiebt sich, dass alle Belohnungen verwerflich sind, die nicht nur nicht zum Guten aufmuntern, sondern sogar bösen Neigungen fröhnen oder Begierden wach zu rufen vermögen. Derselbe Grund, welcher das Lob als ein wichtiges Zuchtmittel erscheinen lässt, macht auch die Belohnung zu einem solchen, und zwar um so mehr, als auf das Kind in seiner natürlichen Sinnlichkeit das sinnliche Lob oder die Belohnung einen tieferen Eindruck macht wie das flüchtige Wort. Eben darum aber muss andrerseits auch grössere Vorsicht bei der Belohnung als bei dem Lobe angewandt werden, damit die Sinnlichkeit in den Dienst der Sittlichkeit gezogen werde.

2. Die Behütung. Parallel mit den Mitteln der Führung gehen die der Behütung als der abwehrenden Zucht durch die That. Hatte die Führung durch nachahmungswerthe Vorbilder und Beispiele den Nachahmungstrieb zu erregen und so zum Guten anzuspornen, so ist es die Aufgabe a. der Bewahrung, alle diejenigen Beispiele zu beseitigen, deren Nachahmung jenen Trieb in den Dienst des Bösen stellen; denn „schlechte Beispiele verderben selbst gute Sitten," und nichts ahmt das Kind leichter und lieber nach, als grade das Schlechte, zumal es die entgegenstehenden Vernunftgründe noch nicht in ihrer ganzen Bedeutung zu würdigen vermag. Die meisten Beispiele aber treten dem Kinde besonders in der Familie und in dem Umgange mit seinen Gefährten entgegen, wesshalb auf die Auswahl dieser die grösste Sorgfalt zu verwenden ist. Hat sich jedoch trotz aller Sorgfalt durch den Einfluss verderblicher Beispiele der Zögling bereits an das Böse gewöhnt, so muss b. durch die Abgewöhnung dieser Einfluss paralysirt werden, indem man sowohl diejenigen Beispiele aus der Umgebung desselben entfernt, welche ein neues Anreizungsmittel bieten können, als auch positiv solche Beispiele vorführt, welche das Gegentheil der eingewurzelten Untugend abgeben. Indirekt wird die Abgewöhnung durch die Ableitung des Willens auf andere Objekte erzielt, wodurch der korrumpirte Wille in seiner Intensivität geschwächt und allmälig in eine andere Bahn geleitet wird. Eine direkte, sofortige Abgewöhnung, welche allerdings unter Umständen geboten ist, wird dem Kinde desshalb so schwer, weil es etwas ihm lieb Gewordenes aufgeben soll und die Freude an dem Erreichen seines Wunsches fortfällt, die grade die Gewöhnung befördert. Widersteht aber die fest eingenistete Gewohnheit allen Veranstaltungen der Abgewöhnung, so bleibt als äusserstes Mittel der abwehrenden Zucht durch die That nur noch c. die sinnliche oder körperliche Strafe. Wie die äussere Belohnung eine grössere Wirkung auf das Kind ausübt als das blosse Lob, so wird es auch durch die sinnliche Strafe bei weitem empfindlicher berührt als durch den Tadel, und zwar wiederum, weil seine Welt fast lediglich die sinnliche Welt ist, und die dahinter liegende Vernunft ihm noch verborgen bleibt. Da durch die Strafe als äusserstes Mittel die Abgewöhnung vom Bösen erzielt werden soll, so ist ihr

unmittelbarer Zweck die Furcht. Damit jedoch die Abgewöhnung durch die Furcht nicht nur eine legale, äussere Besserung, sondern eine sittliche Umkehr hervorbringe, muss sich in dem Gestraften zu der Furcht zugleich die Einsicht in das begangene Unrecht und die Reue gesellen, während im andern Falle die Strafe ihren höheren Zweck verfehlt und nur Gleichgültigkeit oder Verstocktheit hervorruft oder die böse Gewohnheit im geheimen fortwuchern lässt. Die sinnliche Strafe besteht entweder in der Entziehung eines Genusses oder in der Zufügung eines sinnlichen Uebels, dessen höchster Grad die körperliche Züchtigung ist. (1.)

Zur bessern Orientirung folge eine übersichtliche Zusammenstellung der

Mittel der Zucht (2).

I. durch das Wort.	II. durch die That.
1. *Ermunterung.*	1. *Führung.*
a. Beistimmung.	a. Beispiel.
b. Anerkennung.	b. Gewöhnung.
c. Lob.	c. Belohnung.
2. *Warnung.*	2. *Behütung.*
a. Erinnerung.	a. Bewahrung.
b. Ermahnung.	b. Abgewöhnung.
c. Tadel.	c. Strafe.

---

1. Die Ansichten der Pädagogen über Zulässigkeit, Zweck und Wirkung der Strafen und Belohnungen sind immer noch sehr getheilt, obgleich entscheidende Gründe für die Richtigkeit der einen oder andern offenbar vorhanden sind.

Ueber die Zulässigkeit der Strafen dürfte wohl diejenige Zucht maassgebend sein, welche Gott an der Menschheit und insbesondere an seinem Volke ausgeübt hat. Man behauptet mit Recht, dass die Härte der Strafen ein sicheres Barometer der Kulturstufe eines Volkes sei, und in der That finden wir bei denjenigen Völkern, die noch auf der untersten Stufe der Kultur stehen, auf die kleinsten Vergehen die härtesten Strafen, ja selbst die Todesstrafe gesetzt. Was aber sind jene Völker anders, als eine Gemeinschaft unmündiger Kinder, welche ebenso wenig wie diese im Stande sind, rein sittliche Motive ganz und voll auf sich wirken zu lassen, schon aus dem Grunde nicht, weil ihr noch wenig ausgebildetes Erkenntniss- und Gefühlsvermögen die sittliche Bedeutung derselben noch nicht zu fassen vermag? Wie psychologisch treffend bemerkt daher Lessing in seiner „Erziehung des Menschengeschlechtes" § 16: „Ein Volk aber, das so roh, so ungeschickt zu abgezogenen Gedanken war, noch so völlig in seiner Kindheit (als das jüdische Volk), was war es für einer moralischen Erziehung fähig? Keiner andern, als die dem Alter der Kindheit entspricht. Der Erziehung durch unmittelbar sinnliche Strafen oder Belohnungen." Sodann aber lebt das Kind fast nur der Gegenwart, die es so ganz und

so völlig in ihrer bunten Mannigfaltigkeit gefangen nimmt, dass Vergangenheit und Zukunft für dasselbe fast garnicht existieren. Wie wenig entspricht es daher dem Wesen des kindlichen Geistes, als alleiniges oder hauptsächlichstes Zuchtmittel sich des Hinweises auf das Jenseit, auf die einstigen Strafen oder Belohnungen zu bedienen, zumal sie nicht einmal sinnlicher Natur sind. Dem Kindesalter entspricht desshalb durchaus eine Erziehung durch unmittelbar sinnliche Strafen oder Belohnungen. Jedoch ebenso wenig, als das Kind nur in der Sinnenwelt aufgeht, ebenso wenig dürfen auch die Zuchtmittel nur sinnlicher Art sein. Weniger in klarer Erkenntniss als durch das unmittelbare Gefühl unterscheidet auch schon das Kind, was gut und böse ist und weiss, dass es das Gute thun und das Böse lassen soll. Der Hinweis auf die Liebe Gottes und der Eltern als der sichtbaren Stellvertreter desselben vermag ja so leicht, wenn auch vielleicht oft nicht nachhaltig, den Willen des empfänglichen Kinderherzens zum Guten zu bestimmen, wesshalb eine moralische Erziehung bis zu einem gewissen Grade auch schon bei'm Kinde anwendbar und selbst nothwendig ist. Vermag aber selbst die häusliche Erziehung der sinnlichen Strafen nicht zu entrathen, um wie viel weniger die Schule, die so mancher ethischer Beziehungen entbehrt, welche die Familie in tausendfachen Banden umschlingt.

Auch über den Zweck der Strafen differiren die Ansichten der bedeutendsten Pädagogen, indem diejenigen, welche einer idealeren Auffassung der menschlichen Verhältnisse huldigen, den Zweck der Strafen in der Sühne begangener Schuld, in der Wiederherstellung der verletzten menschlichen und göttlichen Ordnung suchen (Sühnetheorie); diejenigen dagegen, welche lediglich die gegebenen Verhältnisse in Betracht ziehen, in der abschreckenden Wirkung, welche die Strafe sowohl an dem Bestraften als auch an andern hervorbringen soll (Abschreckungstheorie). Bedenken wir aber, dass das Kind kaum schon ein Bewusstsein von der sittlichen Weltordnung hat und daher dieselbe auch noch nicht mit Bewusstsein verletzen kann, so werden wir uns in Betreff der Zucht der letzteren Ansicht zuneigen, während bei dem mündigen Menschen die Bestrafung vorwiegend zur Sühne dient, dann aber auch zur Abschreckung.

Die Wirkung der Strafe soll zunächst negativ, d. h. Abschreckung sein, weiterhin aber übe sie möglichst auch eine positive Wirkung, sofern sie dazu beiträgt, die Quellen des begangenen Fehlers zu verstopfen. Das positive Ziel der Strafe können wir mit Herbart darin suchen, dass das geistige Dasein des Zöglings veredelt, die Individualität gebildet, das Wollen auf Sittlichkeit gerichtet werde. Die Zucht soll unmittelbare Wirkung auf das Gemüth der Jugend sein, um ihr die Charakterstärke der Jugend anzueignen. Je mehr die Wirkung der Strafe eine positiv erziehende ist, desto mehr erfüllt sie ihren Zweck.

Auch über die Berechtigung der Belohnungen sind die Meinungen der Pädagogen durchaus getheilt. Während ein Theil durch Belohnungen verschiedener Art das Streben nach intellektueller und sitt-

licher Vervollkommnung anzufachen sucht, hält die andere alle besonderen Belohnungen für höchst bedenklich. Und es lässt sich in der That nicht leugnen, dass grade in der übermässigen Potencirung des Ehrgeizes eine grosse Gefahr liegt. Ein gewisser Ehrgeiz mag immerhin berechtigt sein, zumal er oft vor dem Gemeinen und Niedrigen bewahrt; sobald aber die Mittel, durch welche derselbe geweckt werden soll, selbst Zweck werden, wird er bedenklich und ist unter allen Umständen zu unterdrücken. In diesem Falle sind die Belohnungen Motiv der Sittlichkeit, sofern das Sittliche nicht um seiner selbst willen realisirt wird, sondern nur der Belohnungen wegen, und doch soll das Sittliche seinen Grund und seinen Zweck in sich selber haben. Berechtigt sind die Wohlthaten nur als Zeichen der Anerkennung, als welche sie nicht Motiv, sondern Folge der That sind, wesshalb sie dann einen nachtheiligen Einfluss auf den Charakter nicht ausüben können, denn das sittliche Streben hätte sich auch ohne dieselben in eben dem Grade bethätigt. Wird nicht ein Kind um so eher verletzt und selbst entmuthigt, wenn es seinen Fleiss, sein sittliches Streben nicht anerkannt sieht; wird es nicht in seinem Weiterstreben gehoben und ermuthigt, wenn ihm die Anerkennung seiner Eltern oder Lehrer in Wort oder That zu Theil wird? Mögen wir es immerhin schon dem kindlichen Gemüthe einzuprägen suchen, dass es in seinem sittlichen Wohlverhalten zugleich seinen schönsten Lohn finde, — dasselbe nach geschehener That zu belohnen und so die Belohnungen als Beförderer sittlichen Strebens anzuwenden, ist ohne Bedenken zu billigen. Von diesem Standpunkte aus können wir ebenso wenig dem Verfahren der Jesuiten beistimmen, als mit Locke das „Geheimniss der Erziehung" darin finden, den Ehrgeiz in der Seele des Kindes zu wecken. Das Belohnen ist eine nicht minder schwere Kunst als das Bestrafen.

2. Von den wenigen wissenschaftlichen Eintheilungen der Zuchtmittel sei nur diejenige von Schwarz erwähnt (Lehrb. d. allgem. Pädag. I, § 49), die, obgleich auch sie nicht strengeren Anforderungen ganz genügen kann, doch immer noch die entsprechendste ist. Schwarz theilt nämlich die Erziehungsmittel ein in 1. die in dem Vorstellungsvermögen gelegenen: a. Belehrung, b. Erfahrungen, c. Ermahnungen, d. Tadel, e. Lob, f. Drohung; 2. die in dem Gefühlsvermögen gelegenen: a. körperliche Züchtigung, b. Erregung des Ehrgefühls, c. Reue und Rührung, d. angenehme Gefühle, Freude, Hoffnung, Lohn; 3. die in dem Bestrebungsvermögen gelegenen: Gewöhnung zur Ordnung, Aufmerksamkeit, Gehorsam.

§ 18.

Die Methode der Zucht.

Da die Zucht in pädagogischem Sinne eine systematische Thätigkeit ist, so setzt sie einen bestimmten Plan voraus, nach welchem der Erzieher verfährt. Will die Zucht in dem Kinde die Vernunftidee des

Guten realisiren, so kann dieses nur successive und stufenweis geschehen, da in demselben die Vernunft eben als eine werdende heranreift. Andrerseits ist aber der menschliche Geist eine untheilbare Einheit, ein „Atom" (ἄ-τομος), welche eine Gliederung oder stufenmässige Theilung in ihrer Entwicklung nicht zulässt; daher muss auch die Zucht im Anschluss an die unwahrnehmbare Fortentwicklung des kindlichen Geistes in der Anwendung ihrer verschiedenen Mittel nur allmälig vorgehen. Trotz der untheilbaren Einheit sind aber die „Angelegtheiten" des menschlichen Geistes von so vielseitiger Mannigfaltigkeit, dass die Zucht vom ersten Beginn ihrer Thätigkeit an fast aller ihr zu Gebote stehenden Mittel bedarf, um ihre wichtige Aufgabe zu lösen. Dazu tritt noch die Verschiedenheit der Individualität des Erziehenden und des Zöglings sowie der äusseren Umstände und so manches Andere, so dass es fast unmöglich erscheint, bestimmte Regeln und Gesetze über die Auswahl und Anwendung der Mittel aufzustellen. Und in der That vermag auch die „Methode" der Zucht nur ganz im allgemeinen den Gang zu bezeichnen, welchen dieselbe im Gebrauch ihrer Mittel inne zu halten hat, indem sie sich eng an die psychologische Entwicklung des kindlichen Geistes anschliesst.

Wiederholt schon ist als die Aufgabe der Zucht die Realisirung der Vernunftidee des Guten bezeichnet, sie soll die werdende Vernunft an ihrem Theile zur Vernunft emporziehen. Die werdende Vernunft erscheint aber in den ersten Anfängen des Kindeslebens fast unmerkbar und mangelhaft zunächst 1. in der Form der Sinnlichkeit, entwickelt sich dann 2. zur Sittigkeit und gipfelt 3. in der Sittlichkeit. Durch diese drei Erscheinungsformen der Vernunft wird die Zucht in der Auswahl und Anwendung ihrer Mittel bedingt.

1. Die Vernunft in der Form der Sinnlichkeit. Das erste Leben des neugeborenen Kindes ist zunächst fast nur ein vegetabilisches, indem es gegen äussere Eindrücke nur auf physikalische oder chemische Weise reagirt: der Hunger lässt das Kind nothwendig schreien, jeder Lichtstrahl seine Augen nothwendig schliessen, jede Berührung mit der Aussenwelt übt einen unwiderstehlichen Reiz auf dasselbe aus, — es ist fast, als ob kein Unterschied sei zwischen einem neugeborenen Kinde und den übrigen organischen Gebilden der Natur. Bald genug aber reagirt es auch auf Gegenstände, die es nicht so unmittelbar berühren, indem es mit seinen Augen sich Bewegendes verfolgt oder die Stimme der Mutter vernimmt. So offenbart sich allmälig ein Bewusstsein, wenn auch nur ein objektives, von der umgebenden Aussenwelt; die spontane geistige Kraft ist noch so gering, dass das Kind die Eindrücke weder zu trennen noch zu ordnen vermag, sondern es giebt sich völlig der bunten Bilderwelt hin, ganz wie der Zufall es bringt. Es existirt weder Vergangenheit noch Zukunft: nur die Gegenwart nimmt seine Sinne und Aufmerksamkeit gefangen. Auch jetzt noch ist das Kind wenig mehr als ein gewisses Etwas, auf welches die äussere Welt je nach der Natur der Objekte Reize ausübt, deren Wirkungen fast überall noch den Naturgesetzen unterworfen sind.

So wie sich nun selbst in der gesammten unorganischen Welt wie auch in dem Pflanzen- und Thierleben unzweifelhaft die göttliche Vernunft offenbart, so liegt auch in der Kindesseele ein Vernunftkeim verborgen, der in den ersten Anfängen auch hier nicht zum Durchbruch im Selbstbewusstsein hindurchdringt. In dieser Periode der blossen Sinnlichkeit ist daher jedes Zuchtmittel, welches die selbstbewusste Empfänglichkeit voraussetzt, nicht anwendbar; daher muss alle Zucht durch's Wort einstweilen noch völlig zurücktreten, und die Zucht durch die That zunächst mit der Bewahrung vor physischer Entbehrung und Schmerz beginnen. Mit den physischen Uebeln treiben aber zugleich auch psychische Uebel ihre ersten Wurzeln, wie Eigensinn, Zorn, Herrschsucht u. a., so dass also die physische Bewahrung zugleich eine psychische ist. Mit der Bewahrung nimmt auch die Gewöhnung und Abgewöhnung ihren ersten Anfang, die aber selbstverständlich auf dieser Stufe nur eine unbewusste sein kann und als solche auch dem Beispiel vorangeht. Hiermit ist in der ersten Periode die Reihe der Zuchtmittel erschöpft.

2. Die Vernunft in der Form der Sittigkeit. Mit und an den ersten Sprachversuchen beginnt sich nun das Selbstbewusstsein zu entwickeln, aber noch nicht als reines, sondern nur als objektives Selbstbewusstsein, in welchem das Kind sein eigenes Ich nur als Objekt, noch nicht aber als Subjekt erkennt. Daher spricht es in dieser Periode von sich stets als von einem Andern; erst wenn es von sich in der ersten Person redet, ist dieses ein Zeichen, dass es sich in seinem Selbstbewusstsein zu erfassen anhebt, welches jedoch jetzt noch unvermittelt neben dem objektiven Bewusstsein steht. In dem Selbstbewusstsein durchbricht die Vernunft die Schranke der Natur und enthebt den Menschen aus der Reihe der natürlichen Geschöpfe: er ist nunmehr göttlichen Geschlechts. Nur langsam aber entglimmt der Funke der göttlichen Vernunft unter der Schlacke der natürlichen Sinnlichkeit welche die Vernunft nicht zu zerstören, sondern in ihren Dienst zu ziehen trachtet. Doch würde sie Gefahr laufen, von der übermächtigen Sinnlichkeit erstickt zu werden, wenn ihr nicht die Zucht zu Hülfe käme und sie einerseits zu stärken und zu kräftigen wüsste, andrerseits aber die Sinnlichkeit in ihre Schranken zurückwiese. Jenes ist die Aufgabe der unterstützenden, dieses der abwehrenden Zucht.

So wie der Säugling nicht im Stande ist, sich die physische Nahruug selber zuzuführen, so ist auch in dieser Periode die erwachende Vernunft noch zu ohnmächtig, als dass sie irgendwie aus sich selber zu schöpfen vermöchte; nur durch die von aussen zugeführte Nahrung gewinnt sie allmälig diejenige Kräftigung, deren sie bedarf, um, wenn auch zunächst noch unter fremder Führung, doch endlich in freier Selbstbeherrschung als Autonom ihren eigenen Gesetzen zu leben. So lange sie aber nicht ihren eigenen Gesetzen folgt, sondern fremden, von aussen gegebenen, richtet sie sich nach der allgemeinen Sitte, den Anschauungen und Gewohnheiten anderer, welche die objektive Vernunft vertreten, und die so lange die subjektive Vernunft für den Zögling

ersetzen müssen, bis diese zur freien Selbstständigkeit herangereift ist. Hieraus entwickelt sich die Legalität, welche eben in der Befolgung äusserer Gesetze besteht. Die in der allgemeinen Sitte sich offenbarende objektive Vernunft bringt nun der Erzieher dem Zögling in der Zucht durch die That und in der Zucht durch's Wort nahe, andrerseits aber ist sie theils eine unterstützende theils eine abwehrende, woraus sich für diese Periode vier Arten ergeben. Da die Sinnlichkeit auch jetzt noch die Vernunft überwiegt, so ist zunächst auch die Zucht durch die That die entsprechendste, und zwar beginnt sie a. als unterstützende zuerst mit dem Beispiel, woran sich unmittelbar die Gewöhnung anschliesst, während die sinnliche Belohnung die Nachahmung leichter zur Gewohnheit werden lässt, b. die abwehrende Zucht durch die That entfernt durch die Abgewöhnung die trotz der Bewahrung eingenisteten Gewohnheiten der Unvernunft selbst mit Hülfe sinnlicher Strafen. Neben der Sinnlichkeit hat sich jetzt auch die Vernunft in dem Selbstbewusstsein offenbart, wesshalb sich nunmehr auch die Zucht durch's Wort als wirksam erweist. Der Zögling ist c. für die Beistimmung zu seiner That ebenso empfänglich als d. die Erinnerung dieselbe ungeschehen lässt.

3. Die Vernunft in der Form der Sittlichkeit. Wie im physischen Leben das Kind zuerst getragen werden muss und sodann seine ersten Versuche im Gehen nur unter der Führung und an der Hand Erwachsener unternimmt, bevor es im Stande ist, sich ohne alle Stütze fortzubewegen, so wird auch die erwachende Vernunft von der durch den Erzieher repräsentirten objektiven Vernunft unterstützt und getragen, und nur durch die Hingabe an sie und durch die willige An- und Aufnahme derselben vermag sie zunächst allerdings nur unter der Führung der objektiven Vernunft ihre Selbstthätigkeit zu entfalten, bis sie endlich der Führung entlassen zur freien autonomen Vernunft hindurchdringt, die in ihrem tiefsten Grunde identisch ist mit der absoluten Vernunft.

Ist die subjektive Vernunft des Zöglings auf der zweiten Stufe ihrer Entwicklung durch die in der Sitte erscheinende objektive Vernunft genugsam erstarkt, so beginnt sie allmälig ihren eigenen Gesetzen zu leben, aus eigener freier Entscheidung das Gute zn wählen, das Böse zu meiden, das Gute des Guten, das Böse des Bösen wegen. Dieser Uebergang von der Gebundenheit an die objektive Vernunft zur Freiheit der subjektiven vollzieht die Zucht auf ihrer höchsten, der dritten Stufe, auf welcher sich die Sittigkeit zur Sittlichkeit erhebt.

Zu den bisherigen Mitteln der Zucht tritt jetzt vorwiegend die Anerkennung der sittlichen Grundsätze hinzu, welche im Lobe ihren emphatischen Ausdruck erhält, während die sinnliche Zucht immer mehr zurücktritt, jemehr die geistige Zucht durch's Wort sich wirksam erweist. Nimmt dagegen die innere Entwicklung des Zöglings die entgegengesetzte Richtung, so genügen nicht mehr die bloss sinnlichen Mittel der abwehrenden Zucht, durch welche derselbe gezwungen werden soll, seinen eigenen Willen dem objektiven Willen der Gesammtheit zu

akkommodiren, sondern es ist die Erinnerung zur Ermahnung zu verstärken, welche ihm zeigt, dass er gegen sein eigenes, freies Wollen handelt, welches im Grunde nur die Vernunft will, und dass er grade dasjenige, was er nicht will, thut. Der Tadel endlich verwirft nachdrücklich die sittlich verkehrte Gesammtrichtung des Zöglings und sucht im Verein mit allen Mitteln der Zucht eine Aenderung derselben zu bewirken.

Dies etwa wäre der Weg, den die Zucht in der Reihenfolge und der Anwendung ihrer Mittel einzuschlagen hätte. Nicht aber als ob ein Mittel das andere ablösen sollte; im Gegentheil kann die Zucht nur durch den gleichzeitigen Gebrauch fast aller Mittel ihr Ziel erreichen, obschon je nach der Entwicklung und Individualität des Zöglings sowie aus mannigfachen andern Gründen dies oder jenes Mittel sich als besonders wirksam erweisen wird. Jedenfalls erfordert der innere Entwicklungsgang des Kindes im grossen und ganzen wenigstens die oben dargelegte Methode der Zucht.

§ 19.

Literatur der Zucht.

Holsten. Ueber den Werth der Ehrbegierde in Anwendung auf Erziehung und Unterricht. Rostock 1793.

C. G. Salzmann. Konrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. 1796.

Albanus. Ueber pädagogische Strafen und Belohnungen. Riga 1797.

C. W. Snell. Versuch über den Ehrtrieb, mit besonderer Rücksicht auf Menschenerziehung. Frankfurt a. M. 1800.

Ziemssen. Ueber die Entstehung des Gehorsams in der Erziehung. Greifswald 1805.

C. G. Salzmann. Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. 4. Aufl. Erfurt 1807.

K. G. Hergang. Ueber Schul-Disciplin. Ideen und Vorschläge, besonders für Lehrer an allgemeinen Stadtschul-Anstalten oder Bürgerschulen. Leipzig 1819.

A. Diesterweg. Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besonderen. Elberfeld 1820.

A. T. Abels. Entwurf eines Schuldisciplin-Systems für Land- und niedere Bürgerschulen. Magdeburg 1821.

C. C. G. Zerrenner. Grundsätze der Schuldisciplin. Magdeburg 1826.

H. Stephani. Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne. Erlangen 1827.

F. Gessert. Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Münster 1835.

A. Ludwig. Die Schuldisciplin. Eisleben 1840.

F. W. E. Mende. Der Gehorsam in der Erziehung. Halle 1840.

*) J. G. Dobschall. Grundsätze der Schul-Disciplin. 2. Aufl. Liegnitz 1848.

F. Schnell. Die Schuldisciplin, eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. 2. Aufl. Berlin 1854.

K. V. Stoy. Haus- und Schulpolizei. Berlin 1856.
T. Ziller. Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857.
C. Klett. Der Lehrer ohne Stock. Gegen die körperliche Strafe in der Schule. Stuttgart 1869.
E. Ackermann. Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Eisenach 1873.
C. Heinze. Die Regelung des Schulwesens durch die Disciplin. Berlin 1873.
A. Freimund. Ueber körperliche Züchtigung beim Unterrichte. Leipzig 1875.
*) Böhm. Die Disciplin der Volksschule. Nördlingen 1876.
E. Sack. Gegen die Prügel-Pädagogen. Braunschweig 1878.
G. Fröhlich. Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. Eisenach 1878.
T. Mertens. Schläge in der Schule? 2. Aufl. Hannover 1878.
S. Smiles. Der Charakter. Uebers. v. F. Steger. 3. Aufl. Leipzig 1878.
J. J. Sachse. Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe. Paderborn 1879.
H. Mehl. Gedanken über die sittlich-religiöse Bildung und Erziehung unserer Jugend und unseres Volkes. Wien 1879.

II. Abschnitt.

Der Unterricht.

§ 20.

Aufgabe und Wesen des Unterrichts.

Während die Zucht die Realisirung des Guten bezweckt, so ist die Aufgabe des Unterrichts die Herausbildung der Vernunftidee des Wahren im Menschen. Besteht aber das Wahre oder die Wahrheit in der Uebereinstimmung des Denkens mit dem Sein, so soll durch den Unterricht die objektive Welt des Seins von dem Subjekt denkend erfasst und reproducirt werden. Die Wahrheit hat demnach einen subjektiven und einen objektiven Faktor, deren Koincidenzpunkt sie selber bildet. Der subjektive Faktor, das Denken, ist in sofern allerdings von grösserer Wichtigkeit, als durch ihn und in ihm die Wahrheit erst zu einer solchen wird; jedoch ist auch der objektive Faktor, das Sein, durchaus unentbehrlich: jener bildet die Form, dieser den Inhalt der Wahrheit.

Das als wahr Erkannte wird allerdings auch das Gefühl in geringerem oder höherem Grade in Mitleidenschaft ziehen und mehr oder minder den Willen erregen, jedoch muss die Wissenschaft von diesen Wechselwirkungen zunächst gänzlich abstrahiren, um das Wesen des Wahren und mit ihm des Unterrichts in seiner Eigenthümlichkeit herauszustellen. Da nun der Unterricht die Realisirung des Wahren in dem Zöglinge bezweckt, so fällt alles dasjenige ausserhalb seiner eigentlichen Sphäre, wodurch unmittelbar das Gute und das Schöne realisirt werden soll, mag dies durch die That oder durch das Wort geschehen. Man pflegt freilich auch die Erziehung zum Guten und Schönen durch das

Wort im weiteren Sinne „Unterricht“ zu nennen, indessen ist für jenes „Belehrung“ für dieses „Anleitung“ die zutreffendere Bezeichnung, wenngleich es schwer ist, überall zwischen ihnen eine genaue Grenze zu ziehen. Es ergiebt sich hieraus, dass ein und derselbe Gegenstand bald in das Gebiet der Zucht, bald in das des Unterrichts, bald in ein drittes, noch näher zu bestimmendes Gebiet hineingehört, je nach dem er zur Realisirung des Guten, des Wahren oder des Schönen verwandt wird. So wendet sich z. B. der Religionsunterricht bald fast ausschliesslich an den Verstand, bald an den Willen, der Unterricht im Deutschen hier an den Verstand, dort an den Willen oder vorwiegend an das Gefühl. Das unterscheidende Merkmal dieser Thätigkeiten ist also nicht das Objekt, worauf sie sich erstrecken, sondern vielmehr der Zweck, welchen sie in dem Zögling zu erreichen suchen.

Der Unterricht umfasst demnach alle diejenigen Mittel, durch welche dem Zögling das Wahre in der Form der Erkenntniss mitgetheilt wird, indem sich die subjektive Erkenntniss mit dem objektiven Gegenstande der Erkenntniss vollkommen deckt. Die Aufgabe der theoretischen Betrachtung des Unterrichts wird es daher sein, jene Mittel aus dem Ziele als ihrem Principe abzuleiten und sie in ihrer organischen Einheit darzustellen.

Das bestimmende Princip des Unterrichts ist nach dem Bisherigen allein das Wahre, welches der Zögling mit und in seinem Verstande erfassen soll. Die Pädagogik hat aber den Begriff des Wahren nicht zu untersuchen und zu bestimmen, sondern denselben derjenigen Wissenschaft zu entlehnen, welche das Wahre zu ihrem Objekt hat, d. h. also der Logik.

Das Wesen des Unterrichts besteht in dem planmässigen Einwirken auf den geistig noch unmündigen Menschen durch den bereits mündigen Menschen, um denselben zu befähigen, das Wahre in der Erkenntniss selbstständig zu erfassen. Ist das letzte Ziel des Unterrichts die Realisirung des Wahren im Zöglinge, so bildet doch das zunächst liegende, unmittelbare Ziel desselben im streng pädagogischen Sinne der Selbstunterricht, so dass er im Stande ist, die Wahrheit nunmehr selbstständig zu erkennen. Das Objekt der unterrichtenden Thätigkeit ist lediglich der Verstand des unmündigen Menschen, und er tritt aus seiner eigenthümlichen Sphäre heraus, sobald er sich an den Willen oder an das Gefühl wendet. Das Subjekt jener Thätigkeit ist der Mündige, welcher sie planmässig ausübt, so dass also die mannigfache sonstige Erfahrung, obwohl sie sicher den Verstand mehr schärft als aller planmässiger Unterricht, doch von demselben ausgeschlossen wird.

§ 21.

Die Form der Mittheilung von Erkenntnissen.

Besteht das Wesen des Unterrichts in der planmässigen Einwirkung des geistig mündigen Menschen auf den noch unmündigen, um ihn zur

selbstständigen Erkenntniss des Wahren anzuleiten, so muss auch die Form des Unterrichts im allgemeinen dieselbe sein, in welcher Erkenntnisse überhaupt mitgetheilt werden können. Daher hat die Pädagogik diese Formen nicht selbstständig systematisch zu entwickeln und aufzustellen, sondern sie vielmehr als Lehnsätze der Logik als der Wissenschaft vom Denken und vom Erkennen zu entnehmen. Sofern dagegen diese Lehnsätze auf die Mittheilung von Erkenntnissen an den sich erst entwickelnden kindlichen Geist angewandt werden, fallen sie als angewandte Logik in dem oben (§ 4 u. 5) angeführten Sinne in das Gebiet des specifisch pädagogischen Unterrichts. Mithin ist die systematische Darstellung der Formen der Mittheilung von Erkenntnissen überhaupt unter der Bezeichnung einer „allgemeinen Didaktik“ oder „Methodik“ als Theil der Pädagogik unzulässig, und nur dasjenige, was sonst wohl als „specielle (oder besondere) Methodik“ behandelt wird, gehört in das Gebiet der Pädagogik.

Wenn nun trotzdem im Nachfolgenden die Formen der Mittheilung von Erkenntnissen systematisch entwickelt werden, so geschieht es lediglich aus dem Grunde, weil grade dieses in der Logik bisher fast ganz vernachlässigt worden ist, so dass also die betreffenden Lehnsätze aus ihr nicht einfach übernommen werden können; immerhin aber müssen wir uns wohl bewusst bleiben, dass nur die Anwendung dieser allgemeinen Grundsätze als „Formen des Unterrichts“ den einen Theil der (pädagogischen) „Didaktik“ ausmacht, während der andere der „Stoff des Unterrichts“ ist.

Dreierlei ist es, welches bei der Mittheilung von Erkenntnissen in Betracht gezogen werden muss: 1. derjenige, dem die Erkenntnisse mitgetheilt werden oder der Lernende, 2. das Erkenntnissobjekt und 3. der die Erkenntnisse Uebermittelnde oder der Lehrende. Demnach wird auch die Form der Erkenntnisse durch diese drei Faktoren mehr oder weniger bedingt sein. Wir können nun diejenigen Formen, welche durch den Lernenden bedingt sind, Lernformen, durch das Erkenntnissobjekt, Sachformen, durch den Lehrenden, Lehrformen nennen, so dass also die Lern-, Sach- und Lehrformen sämmtliche Arten der Formen, in welchen überhaupt Erkenntnisse mitgetheilt werden können, umfassen müssen.

1. Die Lernformen. — Die Lernformen ergeben sich unmittelbar aus denjenigen Operationen, in denen sich das Denken in dem Lernenden vollzieht, denn die Mittheilung von Erkenntnissen kann nur denkend erfasst werden. Dieser Denkoperationen aber giebt es drei: der Begriff, das Urtheil, der Schluss, welche demnach von Seiten des Lernenden diejenigen Formen bedingen, in denen Erkenntnisse mitgetheilt werden. Wir erhalten auf diese Weise als die drei Lernformen: a. die explikative, b. die prädikative, c. die demonstrative.

a. Die explikative Lernform. Die Begriffe als die zusammenfassende Einheit der Merkmale eines Dinges bilden die Elemente des

Denkens, mithin auch des Erkennens. Die Mittheilung von Erkenntnissen in Form von Begriffen ist aber auf zweierlei Art möglich, nämlich durch das Wort oder durch die Anschauung; jenes ergiebt α. die definirende, diese β. die epideiktische Lernform. — b. Die prädikative Lernform. Werden mehrere Begriffe durch die Kopula auf einander bezogen, so geschieht dieses in der Form des Urtheils, dessen sprachlicher Ausdruck die Aussage (Prädikat) ist. Die Aussage eines Seienden geschieht α. in der deskriptiven (die Aussage eines räumlich Gewordenen), β. in der genetischen Form (die Aussage eines zeitlich Werdenden), welch' letztere wiederum entweder a. eine progressive oder b. eine regressive sein kann, je nach dem die Aussage die Reihe des Werdenden (resp. des Gewordenen) in der zeitlichen Folge oder in umgekehrter Ordnung darstellt. Die deskriptive Form ist die Beschreibung, die genetische Form ist die Schilderung oder die Erzählung. — c. Die demonstrative Lernform. Werden mehrere Urtheile in der Weise auf einander bezogen, dass sich ein neues Urtheil daraus ergiebt, so entsteht der Schluss, dessen sprachlicher Ausdruck der Beweis (demonstratio) ist. Der Beweis geht nun entweder von einem Allgemeinen aus und schliesst auf das Besondere, oder er verfährt umgekehrt. Jene Beweisart ergiebt α. die deduktive, diese β. die induktive Lernform.

2. Die Sachformen. — Die Objekte der Erkenntniss sind analog dem Begriffe mit seinen Merkmalen ein Ganzes mit seinen Theilen. Wie dort die Summe der Merkmale den Begriff ergiebt, so ergiebt hier die Summe der Theile das (ganze) Objekt. Bei der Mittheilung von Erkenntnissen und Anschauungen kann man nun entweder mit dem Ganzen beginnen und sodann dieses in seine Theile zerlegen, indem man so a. die analytische Form anwendet, oder man kann das umgekehrte Verfahren einschlagen, d. h. b. die synthetische Form.

3. Die Lehrformen. — Die Mittheilung von Erkenntnissen geschieht, sofern von den beiden erwähnten Faktoren abgesehen wird, entweder im zusammenhängenden Vortrage oder in der durch Fragen unterbrochenen Unterredung. Jenes ist a. die monologische, dieses b. die dialogische (erotematische, heuristische, katechetische) Form.

Zur Uebersicht diene folgende Tabelle:

I. Die Lernformen:

a. explikativ (1.)

α. definirend (Wort) — β. epideiktisch (Anschauung)

b. prädikativ

α. deskriptiv (Beschreibung) — β. genetisch (2.) (Schilderung)

β. genetisch: a. progressiv — b. regressiv

c. demonstrativ

α. deduktiv β. induktiv.

II. Die Sachformen:		III. Die Lehrformen:	
a. analytisch	b. synthetisch.	a. monologisch	b. dialogisch.

Es ist nun die Aufgabe der Didaktik, aus diesen Formen der Mittheilung von Erkenntnissen diejenigen auszuwählen, welche die verschiedenen Unterrichtsobjekte unter steter Berücksichtigung des erst heranreifenden kindlichen Geistes jedesmal als die zweckentsprechendsten erscheinen lassen. Es entsteht so eine mannigfache Kombination der angeführten Formarten. Daher wird die Auswahl und die nähere Darstellung und Begründung der anzuwendenden Unterrichtsform am naturgemässesten zugleich mit den verschiedenen Unterrichtsobjekten abgehandelt, weil diese der wechselnde Faktor sind, jene dagegen konstant bleiben.

---

1. Die Fremdnamen sind gewählt worden theils der Kürze wegen, theils aber auch aus dem Grunde, weil eine wörtliche Uebersetzung oft eine ganz andere Bedeutung ergeben würde. Besonders die eingebürgerten Fremdwörter erfahren eine gänzliche Umdeutung des ursprünglichen Begriffes oder bezeichnen ganz specielle Beziehungen, die den betreffenden deutschen Wörtern abgehen. Die wörtliche Uebersetzung obiger Ausdrücke ist folgende: I.a. erklärend (explikativ), α. abgrenzend (definirend), β. vorzeigend (epideiktisch). b. aussagend (prädikativ), α. beschreibend (deskriptiv), werdend (genetisch), a. vorwärtsgehend (progressiv), b. rückwärtsgehend (regressiv). c. beweisend (demonstrativ), α. herabführend (deduktiv), hinaufführend (induktiv). II.a. auflösend (analytisch), b. zusammensetzend (synthetisch). III.a. alleinredend (monologisch), unterredend (dialogisch), fragend (erotematisch), findenlassend (heuristisch), anhaltend (katechetisch).

2. Nicht selten werden in der Pädagogik Begriffe als Synonyma gebraucht, die es in der That aber nicht sind. So werden von den obigen Wörtern genetisch und pragmatisch, deduktiv und analytisch, induktiv und synthetisch vielfach als kongruente Begriffe behandelt, abgesehen von der Verwechslung von analytisch und synthetisch. Während jedoch das Genetische nur die Entwicklung einer Sache in der Zeit darstellt, giebt das Pragmatische zugleich auch den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung an: jenes ist temporal, dieses kausal. Nicht weniger durchgreifend ist der Unterschied zwischen deduktiv und analytisch. Das Deduktive subsummirt vom Allgemeinen als dem Ganzen ausgehend das Besondere als Theilvorstellung unter jenes; das Ganze ist der (Beweis-) Grund des Theiles. Die Analyse betrachtet nicht das Auseinander, sondern das Nebeneinander der Theile, ohne ihren Zusammenhang unter einander oder mit dem Ganzen zu erweisen.

§ 22.

Das Objekt des Unterrichts.

Den Inhalt des Erkennens kann alles dasjenige Seiende bilden, welches im Denken erfasst zu werden vermag. Obgleich nun durch den Unterricht das Wahre in dem noch unmündigen Kinde realisirt werden soll, so ist es doch unmöglich, alles Seiende in dem Denken desselben zu reproduciren und so das Wahre zu erzeugen. Vielmehr wird wegen der Kürze der Zeit, der Unreife des kindlichen Geistes und aus mannigfachen anderweitigen Gründen dem Schüler nur ein unendlich kleiner Bruchtheil der gesammten Wahrheit erschlossen werden können. Es kommt daher darauf an, aus dem gesammten Wahrheitsgebiete unter Berücksichtigung der allgemein stattfindenden Beschränkungen dasjenige auszuwählen, was für jeden Menschen den Kulturverhältnissen seiner Zeit und seines Volkes gemäss durchaus unentbehrlich ist, soll er anders seinen eigenen Zweck als Mensch möglichst vollkommen erreichen, sowie auch an der Vervollkommnung seiner Mitmenschen an seinem Theile mitarbeiten; denn ohne ein solches solidarisches Zusammenwirken ist jeder Fortschritt der Menschheit unmöglich.

Es ergiebt sich schon hieraus, dass die Pädagogik keine a priorische Wissenschaft sein kann, die ihre Grundsätze rein aus der Vernunft herausspinnt (vgl. § 5); sie müsste denn sonst auch die Objekte des Unterrichts ohne jede Rücksicht auf die äusseren, gegebenen Verhältnisse ganz aus sich selber bestimmen. Thatsächlich jedoch bestimmen die Auswahl der Objekte das zu unterrichtende Kind, die Länge der Unterrichtszeit, der allgemeine Kulturzustand oder der besondere des betreffenden Volkes, die verschiedenen Stände und so manches Andere. Daher ist die Pädagogik weder im Stande noch befugt, für alle Zeiten und für alle Völker bindende Normen für die Auswahl der Unterrichtsobjekte aufzustellen, während doch die Grundsätze und Folgerungen der reinen Wissenschaften zu allen Zeiten und unter allen Umständen dieselbe Gültigkeit behalten. Wie verschieden ist unser Unterricht von dem der Griechen, wogegen Aristoteles der Vater der Logik, auch der unsrigen, ist, und die klassische Schönheit antiker Werke in unvergänglichem Glanze noch den fernsten Geschlechtern leuchten wird.

Bei der Auswahl der Unterrichtsobjekte sind folgende Gesichtspunkte maassgebend:

1. Zunächst hat sich erst im Beginn unsres Jahrhunderts der sog. Anschauungsunterricht, früher auch Denkübungen oder Sprechübungen genannt, als ein neuer Unterrichtszweig herausgebildet, in welchem man durch Erweckung von Anschauungen und Fertigkeit in der mündlichen Darstellung des Angeschauten das Kind für den Unterricht überhaupt erst vorzubereiten sucht. Doch ist die Nothwendigkeit desselben nicht über jeden Zweifel erhaben.

2. Unbestritten nothwendig ist dagegen die Fertigkeit des Lesens, ohne welche ein erspriesslicher Unterricht nicht gedacht werden kann.

3. Nächst dem Lesen bildet das Schreiben die nothwendige Grundlage des Unterrichts.

Jedoch sind diese drei Disciplinen nur als Vorbereitung für den eigentlichen Unterricht zu betrachten, zu dessen Objekten wir nunmehr übergehen.

4. Die reinen Wissenschaften der Ethik, Logik und Aesthetik übersteigen die kindliche Fassungskraft und bilden daher kein geeignetes Unterrichtsobjekt. Jedoch ist das Werden der ethischen Fundamentalbegriffe, wie es sich in der Geschichte der verschiedenen Religionen vollzieht, ein ebenso verständliches wie nothwendiges Unterrichtsmaterial, zumal die Religion die Grundlage der Zucht ist.

5. Da das fast alleinige Unterrichtsmittel das Wort ist, so bedarf es vor allem eines planmässigen Unterrichts zum mindesten in derjenigen Sprache, in welcher der Unterricht ertheilt wird, d. h. für uns in der deutschen Sprache. Das blosse „Sprachgefühl" genügt um so weniger, je geringer besonders in den unteren Ständen die Ausbildung desselben ist. Den Höhepunkt erreicht dieser Unterricht in der Literaturgeschichte, der alleinigen Form, in welcher die ästhetische Wissenschaft, wenn auch in einem geringen Grade, dem Kinde zugänglich gemacht werden kann. Die logischen Fundamentalbegriffe dagegen kommen hier wie überall mehr oder weniger zur Anwendung und theilweise auch zum Bewusstsein.

6. Als Mensch unter Menschen und als zukünftiges Glied einer socialen Gemeinschaft*) muss der heranwachsende Mensch mit dem Werden und Gewordensein der allgemeinen Kulturverhältnisse bekannt gemacht werden; denn nur in dieser Erkenntniss vermag er an seinem Theile zum Heile des Ganzen in die Verhältnisse fördernd einzugreifen. Hieraus ergiebt sich die allgemeine Kulturgeschichte als nothwendiger Unterrichtsgegenstand.

7. Im Anschluss hieran hat die Geographie die örtlichen Grenzen, in denen sich die Geschichte abgespielt hat, sowie auch die örtlichen Verhältnisse und Bedingungen darzustellen, welche die Entwicklung des menschlichen Geschlechtes im allgemeinen fördern oder auch hemmen. Erst hierdurch werden vielfach die Geschicke und die Geschichte der Völker verständlich, wie andrerseits in gewisser Beziehung die Geschichte die Voraussetzung der Geographie ist, so der politischen.

8. Jedoch lebt der Mensch nicht nur unter Menschen und mit ihnen, sondern er ist auch überall noch von anderen Geschöpfen und Gebilden umgeben, ja theilweise von diesen noch abhängiger als von den Menschen, — es ist die gesammte Natur. Daher ist eine Kenntniss und Erkenntniss der Natur in ihren wichtigsten Erscheinungen

*) Aristoteles hielt dieses Streben des Menschen nach Gemeinschaft in dem Grade für das Wesen desselben, dass er ihn gradezu ein ζῶον πολιτικόν, ein politisches Geschöpf, nannte!

und Gesetzen fast von derselben Wichtigkeit als die bisher angeführten Erkenntnisse. Die Summe jener Erkenntnisse ist die Naturwissenschaft.

9. Da die Natur eine genauere Kenntniss der Formen bedingt, so setzt die Naturwissenschaft nothwendig die Formlehre oder die Geometrie nothwendig voraus Ebenso erfordert dieselbe die Lehre vom Messen oder das Rechnen, welche beiden Wissenschaften auch unter dem Namen der Mathematik zusammengefasst werden.

Es ergeben sich somit als die Unterrichtsobjekte folgende neun:

1. Der Anschauungsunterricht.
2. Das Lesen.
3. Das Schreiben. —
4. Die Religion.
5. Die deutsche Sprache.
6. Die Geschichte.
7. Die Geographie.
8. Die Naturwissenschaft.
9. Die Mathematik.

Wir sehen, dass die Pädagogik und die Unterrichtsobjekte aus reinen Begriffen a priori nicht deducirbar sind, vielmehr anderweitige. äussere Gründe maassgebend sind: die Pädagogik ist eben eine angewandte Wissenschaft, angewandt auf besondere Verhältnisse. Daher wird auch die Auswahl der Unterrichtsobjekte je nach Völkern, Zeiten, Ständen eine verschiedene sein, so dass es eine grundlose Ueberhebung der Pädagogik ist, wenn sie — wie es vielfach geschieht — sich anmasst, unter allen Umständen gültige Normen, die vorgeblich „aus dem Princip des Unterrichts abgeleitet" sind, für die Auswahl jener Objekte aufzustellen. Aus dem Princip des Unterrichts, d. h. dem Wahren, ergiebt sich nur, dass alles dasjenige, was Gegenstand des Unterrichts ist, in das Bereich des Wahren, nicht aber, dass alles Wahre in das Bereich des Unterrichts fallen muss: der Begriff des Wahren ist unendlich umfangreicher als der der Unterrichtsobjekte. Die Auswahl der letzteren innerhalb des weiten Bereiches des Wahren wird lediglich durch objektiv gegebene Umstände bedingt. Sobald sich diese ändern, wird die oben getroffene Auswahl auch eine andere sein können oder sein müssen; wesshalb dieselbe sogar für unsre Zeit und für unser Volk keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit macht, da die Rücksicht z. B. auf die verschiedenen Stände auch eine verschiedene Wahl der Unterrichtsobjekte nothwendig erheischt. Nur das darf wohl mit Recht behauptet werden, dass gemäss dem Stande unsrer Kulturverhältnisse sowie den Ansprüchen unsrer Zeit die abgegrenzten Gebiete das wünschenswerth geringste Maass angeben, welches im allgemeinen ein Jeder erfüllen sollte und auch erfüllen kann.

§ 23.
Der Anschauungsunterricht.

So gewiss das Fundament der Erkenntniss die (äussere oder innere) Anschauung ist, so gewiss muss auch aller Unterricht auf Anschauung beruhen. Ist somit die Nothwendigkeit derselben als psychologisches Princip bewiesen, so ist es eine andere Frage, ob die Erweckung der Anschauung noch eines eigenen Anschauungsunterrichtes als gesonderter Disciplin bedarf. Was aber bei allen Unterrichtsgegenständen erstrebt wird, nämlich die Erweckung von Anschauungen sowie die sprachliche Wiedergabe des Angeschauten, das sollte ausserdem billigerweise nicht noch in besonderen Stunden erstrebt werden. So nothwendig daher der anschauliche Unterricht ist, so überflüssig ist der gesonderte Anschauungsunterricht: aus einer Unterrichtsdisciplin werde er ein Unterrichtsprincip.

Dennoch aber bedarf es eines Unterrichtes, der dem neu eintretenden Schüler diejenigen Elementarbegriffe in systematischer Weise zuführt, welche dem Unterrichte überhaupt zu Grunde gelegt werden müssen. Mag immerhin das Leben einen guten Theil dieser Begriffe dem Kinde bereits zugeführt haben, so mangelt es meist doch theils an der nöthigen Klarheit theils an der erforderlichen Vollständigkeit derselben.

Der Stoff ist demnach allen späteren Unterrichtszweigen zu entnehmen, und zwar bilden ihn, entsprechend dem geistigen Vermögen des Kindes auf der untersten Stufe, vorwiegend diejenigen Begriffe, deren Inhalt ihm in konkreter Wirklichkeit vorgeführt werden kann; Abbildungen sind dagegen nur in Ermangelung des Originals zu gebrauchen. Dieser Stoff ist von vorneherein in die einzelnen Disciplinen zu sondern, da nur auf diese Weise ein systematischer Unterricht möglich wird. Als solche Disciplinen sind insbesondere zu bezeichnen: die Naturgeschichte, Naturlehre, Geometrie und Geographie.

Besteht der Zweck dieses ersten (Elementar-)Unterrichts in der Gewinnung der für den ferneren Unterricht nothwendigen Begriffe, so kommt es vor allem darauf an, dass die gewonnenen Begriffe der äusseren Wirklichkeit entsprechen. Daher muss der Schüler angeleitet werden, die vorgeführten Gegenstände genau anzuschauen und die wesentlichen Merkmale derselben möglichst selber herauszufinden; auf diese Weise erwächst neben dem materialen Gewinn zugleich auch ein formaler, indem der Geist schon frühzeitig angeleitet wird, überall das Wesen der Dinge zu erfassen. Den sichersten Prüfstein aber von der Klarheit des Erkannten gewährt die sprachliche Wiedergabe, wodurch dasselbe in dem kindlichen Geiste erst plastische Gestaltung gewinnt. Das sprachliche Moment ist demnach als drittes bei'm Anschauungsunterrichte neben dem materialen und formalen zu kultiviren.

Die Form der Mittheilung von Erkenntnissen müssen auf dieser Anfangsstufe selbstverständlich die allereinfachsten sein, indem die Gegenstände in ihren wesentlichsten Merkmalen fixirt, ihre Wortbezeich-

nung angegeben und deren Gebrauch im einfachen dialogischen Wechselgespräch befestigt werden.

Nur wenn der Anschauungsunterricht auf diese Weise systematisch betrieben wird, bildet er das nothwendige Fundament des gesammten späteren Unterrichts.

§ 24.

Literatur des Anschauungsunterrichtes.

Pestalozzi. Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. 1803.

W. Harnisch. Erste fassliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen. 1814.

K. C. W. v. Türk. Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. 2. Aufl. Berlin 1823.

A. Diesterweg. Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. 1827.

Grassmann. Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemässen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen. 2. Aufl. Berlin 1834.

R. J. Wurst. Die zwei ersten Schuljahre. Reutlingen 1839.

Nacke. Weltkunde als Anschauungs- und Sprechunterricht in der Unterklasse. Leipzig 1846.

B. Schlotterbeck. Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts, nebst Aufstellung eines Lehrganges für denselben auf Grundlage der Sinnenbildung. Glogau 1860.

V. A. Jäger. Der Anschauungs-Unterricht für die zwei ersten Schuljahre. Stuttgart 1864.

H. Stahl. Materialien für Anschauungsunterricht und Heimatskunde. 2. Ausg. Wiesbaden 1866.

F. Gartner. Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Anschauungsunterrichts. Wien 1868.

K. Schubert. Materialien für den Anschauungsunterricht in der Unterklasse. 3. Aufl. Wien 1869.

C. Dambeck. Theoretisch-praktische Anweisung zum Anschauungsunterricht für Elementarlehrer, Lehrerinnen und Eltern. Hamburg 1869.

L. G. Mikusch. Die Elementarklasse. Praktischer Leitfaden für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen. Troppau 1870.

G. Luz. Lehr- und Lesestoffe für den Anschauungs-Unterricht in Unter- und Mittelklassen der Volksschule. Basel 1871.

G. Luz. Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Klassen der Volksschule. Basel 1871.

H. R. Rüegg. Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Bern 1872.

J. Merz. Der elementare Anschauungs- und Religionsunterricht. Constanz 1873.

E. Eckardt. Praktische Anweisung zu einem den Fachunterricht der Oberklassen begründenden Anschauungs-Unterricht. Leipzig 1874.

Ein Beitrag zur Theorie und Praxis des Anschauungs-Unterrichts. Leobschütz 1874.

A. Vogel. Der Elementarunterricht in seiner Grundlage. Ein Beitrag zur Förderung und Hebung des Volksschulwesens, theoretisch und praktisch ausgeführt. Gütersloh 1875.

G. Varrelmann. Ausführlicher Lehrplan für den Anschauungs-Unterricht. Katechetisch bearbeitet. Hannover 1875.

*) K. Richter. Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt. 2. Aufl. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1875.

W. Armstroff. Der Anschauungs-Unterricht in den Elementarklassen der Volksschule. 2. Aufl. Langensalza 1875.

J. Kugler. Der Anschauungs- und Zeichenunterricht als natürlicher Mittelpunkt des gesammten Elementarunterrichts. Dorpat 1875.

R. Bauer. Das Netzzeichen als Unterstützung für den Anschauungsunterricht. Eisenach 1876.

J. Heitler. Der Anschauungs-Unterricht für die ersten 2 Klassen der Volksschulen in Verbindung mit Schreib- und Sprechübungen. Wien 1876.

G. Zimmermann. Der Anschauungs- und Realunterricht in Netzkonturenzeichnungen. Leipzig 1876.

J. Meister. Materialien für den Anschauungs-, heimatkundlichen und ersten naturgeschichtlichen Unterricht. Herausg. v. A. Gasser. Frankfurt a/M. 1876.

J. H. Fuhr und J. H. Ortmann. Der Anschauungs-Unterricht in der Volksschule. Oder: Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Styls und der Grammatik. Dillenburg 1876.

G. Hoffmann. Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht im 1. Schuljahre. München 1877.

F. Harder. Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementar-Unterrichts in den Realien. 7. Aufl. Altona 1877.

J. H. Arnold. Der Anschauungsunterricht auf der Unterstufe der Volksschule. Trier 1877.

F. Wiedemann. Präparationen für den Anschauungs-Unterricht. Dresden 1877.

A. Klauwell. Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen. 5. Aufl. Leipzig 1878.

W. Jütting und H. Weber. Lehrbuch für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Für das 1.—4. Schuljahr. 1878.

L. T. Knauss. Das 1. Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungs-Unterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet. 4. Aufl. Stuttgart 1878.

S. Bruckmooser. Lehr- und Schreibstoff für den Anschauungsunterricht in den ersten 2 Schuljahren als Grundlage für Wortkenntniss, Rechtschreibung und Aufsatz. 3. Aufl. Straubing 1878.

J. H. Bosshard. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. 2. Aufl. Zürich 1879.

C. Weiss. Stoff zum Anschauungsunterrichte für die drei ersten Schuljahre. 2. Aufl. Eichstätt 1879.

F. Bartels. Lehrplan für den Anschauungsunterricht und die Heimathskunde. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. 2. Aufl. Altenburg 1879.

L. Heinemann. Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimathskunde. 2. Aufl. Braunschweig 1879.

*) C. Wrage. Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichtes in katechetischer Gedankenfolge. Praktisch ausgeführt. 10. Aufl. Altona 1879.

J. Treuge. Der Anschauungsunterricht. Seine theoretische Begründung und praktische Ausführung. Münster 1879.

R. Dietlein. Der vereinigte Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht auf der Unterstufe. 2. Aufl. Wittenberg 1879.

J. Breiden. Theoretisch-praktische Anleitung für den Anschauungsunterricht. Essen 1880.

§ 25.

Der Leseunterricht.

Der eigentliche Leseunterricht, welcher den Schüler für den betreffenden Buchstaben den richtigen Laut aussprechen lehrt, erfordert noch nothwendig einige Vorübungen. Den Beginn derselben bilden 1. die Sprechübungen. Jeder einzelne Laut muss scharf und bestimmt den ihm eigenthümlichen Klang unterscheiden lassen, wenn nicht unnöthige Schwierigkeiten das Lesenlernen hemmen sollen, zumal insbesondere die Dehnungszeichen und die gleichklingenden Laute deren immerhin noch genug darbieten. Hieran schliesst sich unmittelbar 2. das Zergliedern der Silben und Wörter in die einzelnen Laute oder das Analysiren, welches sich schon von selber aus dem langsamen und deutlichen Aussprechen der Laute ergiebt. Zur weiteren Uebung dient 3. die umgekehrte Operation, das Zusammensetzen der Laute zu Silben und Wörtern oder die Synthese.

Ist der Schüler auf diese Weise genügend vorbereitet, so beginnt der eigentliche Leseunterricht, dessen Zweck jetzt nur noch die Kenntniss der für die einzelnen Laute gebräuchlichen Druck- resp. Schriftzeichen, d. h. der Buchstaben ist. Am zweckentsprechendsten wird mit den Vokalen begonnen, denen die Liquiden l, m, n, r nebst f, s, w folgen, sodann die Stosslaute b, c, d, g, h, k, p, t, die schon gelernten Laute q (k), v (f), z (c) und endlich x und y. Die zusammengesetzten Vokale und Konsonanten bilden den Schluss. Um die Schüler nicht zu verwirren, theile man ihnen die Namen der Buchstaben erst dann mit, wenn sie den Lautwerth derselben sicher kennen gelernt haben. Neben dieser einfachen Lautirmethode ist die sog. Schreiblesemethode die gebräuchlichste, jedoch weil zu gekünstelt unnatürlich und in dieser Verbindung unpädagogisch.

In Betreff der Reihenfolge der Alphabete führe man zuerst das kleine sog. deutsche, sodann das grosse vor, deren Buchstaben ungleich

charakteristischer als die lateinischen sind. Um orthographisch falsche Wortbilder zu vermeiden, dürfte es empfehlenswerth sein, die Anfangsbuchstaben der Hauptwörter wenigstens fett zu drucken, bis das grosse Alphabet auftritt; auf diese Weise wird der Orthographie wie dem Schüler möglichst gleiches Recht gewährt.

Die Leseform ist eine dreifache. 1. Das mechanische Lesen zielt auf ein schnelles Erkennen der Buchstaben und auf geläufige, fehlerlose Aneinanderreihung der durch sie dargestellten Laute zu Silben und Wörtern ab. Da es hierbei hauptsächlich auf eine möglichst schnelle Uebertragung der Buchstaben in die entsprechenden Laute ankommt, so tritt der Inhalt des Gelesenen mehr zurück, wenngleich andrerseits sinnlose Verbindungen und Wörter zu vermeiden sind. 2. Das logische Lesen ergiebt sich aus dem Verständniss des Gelesenen sowohl seiner grammatischen Verbindung als auch dem sachlichen Inhalte nach. In beiden Beziehungen ist von Seiten des Lehrers eine jedoch nicht zu sehr in's Einzelne gehende Analyse erforderlich, und zwar in dialogischer Form. Ein synthetisches Verfahren kann hierbei nur scheinbar eingeschlagen werden, da schon die Ueberschrift den Hauptinhalt oder die Idee des Stückes angiebt, welches daher nichts weiter als die Ausführung jener ist. (Vgl. § 31. Der deutsche Sprachunterricht. „Methode"). 3. Die höchste Stufe bildet das ästhetische Lesen, welches das mechanische und logische zu seiner Voraussetzung hat. Besteht das logische Lesen im wesentlichen in der Hervorhebung der Hauptgedanken und Hauptbegriffe, so erfordert das ästhetische Lesen eine vollständige Anpassung der Leseform an den Lesestoff, indem besonders die im Inhalte ausgedrückten Gefühle im entsprechenden Tone hörbar wiedergegeben werden. Da jedoch zunächst nur die Gefühle eines Andern (des Verfassers) dargestellt werden sollen, andrerseits es aber selbst für den Erwachsenen schwer ist, sich völlig in die Gefühlswelt eines Andern hineinzuversenken und dieselben zum Ausdruck zu bringen, so kann das ästhetische Lesen in der Schule nur angebahnt werden.

Während das kursorische Lesen mehr zur Befestigung des mechanischen Lesens dient, so bedingt das logische und ästhetische vorwiegend ein statarisches oder verweilendes Lesen.

Der Lesestoff zu dem mechanischen Lesen ist im allgemeinen der Fibel zu entnehmen, zu dem logischen und ästhetischen dem Lesebuche.

Der Inhalt des Lesebuches muss dem Zwecke des Unterrichts entsprechend in Mittheilungen von Erkenntnissen des Wahren bestehen und sich demgemäss den Erkenntnissformen des Kindes in ihrer psychologischen Entwicklung auf's engste anschliessen. Diese Erkenntnissformen sind: Begriff, Urtheil und Schluss (vgl. § 21).

Darstellungen blosser Begriffe sind selbstverständlich für ein Lesebuch nicht geeignet; dagegen sind zusammenhängende Urtheile für die erste Lesebuchstufe desto passender. Die Form des Urtheils ist die Aussage, welche entweder ein räumlich neben einander Seiendes oder zeitlich nach einander Werdendes (resp. Gewordenes) zu ihrem Inhalte

hat. Jenes ergiebt die Beschreibung, dieses die Schilderung oder Erzählung.

1. Die Beschreibung. Für den ersten Anfang eines Lesebuches eignet sich am naturgemässesten die Beschreibung, und zwar von denjenigen Gegenständen, welche das Kind bereits kennt, oder die ihm doch mit leichter Mühe vor Augen geführt werden können, da die eigene Anschauung am leichtesten Erkenntnisse vermittelt. Schon schwieriger ist die Beschreibung von Gegenständen, die dem unmittelbaren Anschauungskreise des Kindes ferner liegen und daher mehr oder minder eine Abstraktion verlangen. Bilder aus der Naturgeschichte, Naturlehre oder aus der Geographie sind demnach für die erste Stufe am zweckmässigsten. Ist die Abstraktion an solchen Darstellungen genugsam geübt, so gehe man über 2. zu Erzählungen oder Schildernugen, in denen die Träger der Handlungen dem Kinde bekannte Wesen sind oder doch seinem Erfahrungskreise möglichst nahe liegen. Daher bilden Fabeln und gehaltvolle Märchen den ersten Stoff auf dieser Stufe; hieran reihen sich Sagen und Erzählungen aus der Geschichte. Erst als letzte und höchste Stufe werde das Schlussvermögen 3. durch Reflexionen der verschiedensten Art geübt. So durch Erklärungen von Ursache und Wirkung, Grund und Folge im Reiche der Natur und des menschlichen Lebens, durch Räthsel, Betrachtungen von Sprüchwörtern, Unterscheidung synonymer Ausdrücke, Charakterschilderungen oder Abhandlungen aus der Aesthetik, Psychologie u. s. w.

Wenngleich nun ein grosser Theil der neueren Lesebücher bei der Auswahl des Stoffes im allgemeinen wenigstens nach den aufgestellten Principien verfährt, so stellt doch wiederum ein bedenklicher Mangel die Brauchbarkeit derselben in Frage: es ist die Auswahl der Verfasser. Von dem Gedanken geleitet, dass nur das Beste gut genug für die Jugend sei, bieten die Lesebücher ihr mit Vorliebe eine Auswahl aus den klassischen Geistesheroen unsres Volkes, ohne zu bedenken, dass diese für das Volk, ja als Gebildete, unbewusst freilich, für Gebildete ihre Werke geschaffen. Nur für die Poesie, sofern sie der Ausdruck allgemein menschlicher Empfindungen ist, dürfte eine Ausnahme stattfinden. Und selbst aus den Werken der Volksschriftsteller, welche mit richtigem Takt den wirklichen Volkston getroffen haben, ist eine Auswahl für Lesebücher nur mit grosser Vorsicht zu treffen, denn ein Anderes ist volksthümlich, ein Anderes kindesgemäss! Ein Erwachsener, selbst auch ein nicht Gebildeter, hat im Verhältniss zum Kinde sich eine solche Menge von Vorstellungen und Anschauungen erworben, eine solche Fülle von Erfahrungen und Reife des Urtheils, dass er im Vergleich zur kindlichen Fassungskraft reichlich ein Gebildeter genannt werden darf. Daher ist der Stoff des Lesebuches nur mit sehr beschränkter Auswahl und für die höchste Stufe den sog. Klassikern und Volksschriften zu entnehmen, sondern muss eigens für die Jugend verfasst werden, allerdings in seiner Art — klassisch. Anders verhält es sich mit denjenigen poetischen Erzeugnissen, welche in ihrer

Unmittelbarkeit und Natürlichkeit auch das Kindesherz ansprechen. Eine eigentliche Einführung in die vaterländische Literatur darf systematisch erst im Jünglingsalter betrieben werden.

§ 26.

Literatur des Leseunterrichtes.

Pöhlmann. Anweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntniss, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erlangen 1801.

H. Stephani. Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren. 1804.

Grassmann. Anleitung für Volksschullehrer zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben. Berlin 1816.

J. B. Graser. Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage. Bayreuth 1817.

Schulze. Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemässen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben. Leipzig 1821.

J. G. Kelber. Die neuesten Leselehrarten. In einer kurzen Uebersicht, ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt. Erlangen 1821.

J. Jacotot. Der Universal-Unterricht. Uebers. v. Krüger. Zweibrücken 1830.

Stern. Lehrgang des Lautir-Unterrichtes. Karlsruhe 1832.

A. Diesterweg. Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches. 2. Aufl. Crefeld 1836.

K. Seltzsam. Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen. Breslau 1841.

K. Vogel. Des Kindes erstes Schulbuch. Leipzig 1844.

*) F. Jacobi. Der Lese-Unterricht. Eine historische Darlegung und kritische Beurtheilung der wichtigsten Leselehrarten, nebst einer methodischen Anleitung für den Leseunterricht von der ersten Stufe bis zur Vollendung. Nürnberg 1851.

L. Thomas. Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's. Leipzig 1852.

F. Nissmann. Dr. Vogel's analytisch-synthetische Lesemethode. 2. Aufl. Leipzig 1864.

*) E. T. Goltzsch. Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterklasse der Volksschulen. 4. Aufl. Berlin 1871.

J. Menges. Der geistentwickelnde Leselehrer. Darmstadt 1872.

A. Böhme. Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1872.

W. Jütting. Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts. Leipzig 1872.

A. Pickel. Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht. Eisenach 1875.

L. Wegener. Methodik für den Leseunterricht auf der Unterstufe. Oldenburg 1876.

Trentel. Das richtige und schöne Lesen unter dem Einfluss eines auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes sich stützenden Sprachunterrichts für Mittel- und Oberklassen in deutschen Volks-, Fortbildungs- und höheren Schulen. Darmstadt 1876.

L. Jtes. Leselehrmethode und Fibel. Kurze Einleitung in die Lautierfibel. Emden 1876.

F. Schäfer. Ueber die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Welche verdient den Vorzug? Gekrönte Preisschrift. Frankfurt a/M. 1876.

*) H. R. Rüegg. Die Normalwörtermethode. Nach ihrer geschichtlichen Entwickelung dargestellt und beleuchtet. Zürich 1876.

Wille. Anleitung, nach welcher unsere Kinder leicht und sicher lesen und schreiben lernen. Neu-Ruppin 1877.

*) A. Böhme. Anleitung zum Leseunterricht. 7. Aufl. Berlin 1877.

H. Fechner. Der erste Leseunterricht. 2. Aufl. Berlin 1878.

H. Fechner. Die analytisch-synthetische Lesemethode. Berlin 1879.

A. H. Bode. Der Elementar-Lese-Unterricht in seiner geschichtlichen Entwicklung, mit besonderer Berücksichtigung der Frage: Synthetische Schreiblesemethode oder Normalwörtermethode? Wittenberg 1879.

§ 27.

Der Schreibunterricht.

Da der Schreibunterricht eigenthümlichen Grundsätzen folgen muss, so ist er isolirt zu behandeln und nicht mit dem Anschauungs- oder Leseunterricht zu verbinden. Derselbe tritt, um den A-b-c-Schüler nicht durch gleichzeitige Vorführung zweier Alphabete zu verwirren, am besten erst dann auf, wenn ihm wenigstens diejenigen Buchstaben sicher bekannt sind, mit denen der erste Schreibunterricht beginnt. Da diesem überdies aber noch Vorübungen vorhergehen müssen, so wird der Schüler bei der ersten Schreibstunde bereits ein Alphabet inne haben. Bei der Aehnlichkeit beider Alphabete dient nunmehr die Schreibschrift zur Repetition und Befestigung der Druckschrift.

Die Vorübungen bestehen in der Erlernung derjenigen Grundformen, aus denen das betreffende Schreibalphabet im wesentlichen gebildet ist. Da in der Regel bei'm Schreiben wie bei'm Lesen mit dem kleinen deutschen Alphabete begonnen wird, so bilden die ersten Schreibevorübungen schräg liegende Striche, die zunächst von unten nach oben möglichst dünn, sodann von oben nach unten bedeutend stärker, doch durchweg gleichmässig gezogen werden. Weitere Vorübungen sind noch besonders die Schleife und das Oval; alles jedoch in nicht zu kleinem Maassstabe. Der Sauberkeit wegen ist das erste Schreibmaterial die Tafel und ein nicht zu harter Griffel.

Der erste eigentliche Schreibunterricht beginnt mit den leichtesten, einzelnen Buchstaben, als welche mit Recht c, n, m, e, i, u gelten. Auf äusserste Präcision ist von Anfang an streng zu halten, soll anders der Schreibunterricht in der That ein geistbildender sein und nicht nur eine mechanische Fertigkeit erzielen. Ist die erste Gruppe genügend eingeübt, so bilde man daraus, um die Schüler nicht zu ermüden, kleinere Wörter, und erweitere diesen Vorrath durch allmälige Hinzufügung von Buchstaben der folgenden Gruppe. Im allgemeinen

ist die **Folge** der Buchstaben bereits eine feststehende, und die einzelnen Abweichungen unwesentlich. Auf dieser Stufe schreibt der Lehrer an der Wandtafel vor, die Schüler auf ihrer Tafel nach. Auf die allgemein üblichen Fehler macht der Lehrer durch Vorschreiben resp. Berichtigen ebenfalls an der Wandtafel aufmerksam, ohne jedoch Verbesserungen der Schrift der einzelnen Schüler zu vernachlässigen. Hier wie auf den folgenden Stufen ist daher der Schreibunterricht sowohl **Massen-** als auch Einzelunterricht. Da bei den Schülern der Oberstufe das Individuelle sich immer schärfer herausbildet und überall Geltung zu verschaffen sucht, so gestaltet sich hier der Unterricht auch immer mehr zum Einzelunterricht, wenngleich der Massenunterricht auch jetzt noch nicht gänzlich zurücktreten darf. Daher dürfen **Vorschriften** nur für fortgeschrittenere Schüler verwandt werden. Die sog. **Taktirmethode** ist weniger eine Methode, als ein rein äusserliches Mittelchen, welches nur zu leicht zum Ruhekissen des Lehrers dient. Die Verschiedenheit der Anlage zum Schreiben gebietet dem einen Schüler ein schnelleres, dem andern ein langsameres Schreiben, so dass also dieser natürlichen Disposition auf unpädagogische Weise durch das Taktiren entgegengearbeitet wird. Indessen ist anderweitiger Vortheile wegen dieses Verfahren nicht ganz zu verwerfen. Und endlich ist auf die Haltung des Körpers und der Feder die entsprechende Aufmerksamkeit zu verwenden.

§ 28.

Literatur des Schreibunterrichtes.

R. J. **Wurst**. Ausführliche Anleitung zum Schreiblese-Unterrichte. 2. Aufl. Reutlingen 1841.

F. **Gartner**. Anleitung zur Ertheilung des Schreibleseunterrichts. Wien 1868.

L. **Lackemann**. Methodische Anleitung zum Schreibleseunterricht, wie auch zum ersten Lese-, Schreib- und Sprachunterricht überhaupt. Hamburg 1869.

B. **Schintgen**. Lehrverfahren bei den Vorübungen zur Schreiblesemethode. Brück 1871.

W. **Jütting**. Der Schreibleseunterricht nach der Realmethode. Leipzig 1872.

G. **Böse**. Sprachanschauungsunterricht. Ein Versuch die Methodik des Sprachunterrichts neu zu gestalten. Oldenburg 1874.

*) A. **Büttner**. Der erste Schreib- und Leseunterricht in der Elementarschule. 3. Aufl. Berlin 1876.

G. **Grimmer**. Anleitung zur Ertheilung des ersten Schreiblese-Unterrichts in der Volksschule. 2. Aufl. Tauberbischofsheim 1876.

L. **Seeger**. Anleitung und Behelfe zur richtigen und gesunden Schreibhaltung. Wien 1876.

W. **Skrodzki**. Anleitung zum deutschen Schreib- und Lese-Unterricht in utraquistischen Schulen. Breslau 1877.

Kilian. Neue Bahnen. Reform-Methodik. Methodik der deutschen Volksschule. I. Die Schreiblese-Methode. Strassburg 1878.

J. C. Reimers. Vorschule für den Schreib- und Lese-Unterricht. Jtzehoe 1878.
C. Beckström. Der elementare Lese-, Schreib- und Rechtschreibeunterricht nach der Schreiblesemethode. Berlin 1879.
Schulz. Gedanken über den Schreib-Lese-Unterricht. Düsseldorf 1879.

§ 29.

Der Religionsunterricht.

Die Religion, sofern sie die lebendige Einheit des Selbst- und des Gottesbewusstseins ist und als solche die Uebereinstimmung des menschlichen Willens mit dem göttlichen wirket, gehört vom pädagogischen Standpunkte aus nicht in das Gebiet des Unterrichts, sondern in das der Zucht. Wie jedoch der Wille nicht wollen kann, ohne etwas Bestimmtes zu wollen, so muss auch der göttliche Wille dem Menschen als ein positiv bestimmter nahe gebracht werden, in dessen Erfüllung der Mensch der Einheit seines Selbst- und des Gottesbewusstseins innerlich gewiss wird, und mit dem positiv bestimmten Willen zugleich das Wesen Gottes, aus welchem jener nur der unmittelbare Ausfluss ist. Das Wesen und der Wille Gottes ist nun mit dem Sein des Menschen nicht zugleich gesetzt und ihm angeboren, sondern etwas von ihm Unterschiedenes und ihm desshalb von aussen nahe zu Bringendes. Da nun schon der Säugling in der Wiege ein wollendes Wesen ist, so müssen auch die Willensregungen bereits im zartesten Kindesalter nach dem Willen Gottes geregelt werden. Die Verkündiger desselben sind die Eltern, und die Form der Verkündigung ist vorerst mehr die That als das Wort, indem der kindliche Wille durch Gewöhnung und vorbildliches Leben gestaltet wird. Erst mit dem schulpflichtigen Alter beginnt der Unterricht — nicht in der Religion, sondern — über die Thatsache der göttlichen Offenbarung. Die Unterweisung in der Religion, welche unmittelbar die Realisirung des Guten in dem Kinde bezweckt, gehört in's Gebiet der Zucht; der eigentliche Unterricht besteht lediglich in der Erkenntniss des Guten, welches in dem lebendigen und persönlichen Gotte seine Wurzel und seinen Gipfel hat. Die Wahrheit, welche hier wie überall das Objekt des Unterrichts ist, beruht in der Uebereinstimmung des objektiv Guten mit der subjektiven Erkenntniss von demselben, und nur in diesem Sinne findet der sog. Religionsunterricht hier seine Stelle.

Die Selbstoffenbarung Gottes ist nun nicht nur eine unmittelbare, sofern wir seine ewige Kraft und Gottheit an der Schöpfung der Welt ersehen (Röm. 1, 19 ff.), sondern vollzieht sich mittelbar vornehmlich in der Erziehung des Menschengeschlechtes und insbesondere in dem geschichtlichen Verlaufe der gesammten göttlichen Heilsthatsachen. „Die christliche Wahrheit — denn hierin gipfelt zweifelsohne die göttliche Wahrheit — ruht in der heiligen Geschichte wie die Blüthe in der Knospe. Aus und in ihr entfaltet sich das geheimnissvolle Wesen derselben in seinem würzigen Dufte“. Die heilige Geschichte ist das Gewand, durch welches das göttliche Wesen hindurchscheint; denn das-

selbe unmittelbar zu schauen und zu erfassen, ist der Mensch nicht im Stande (vgl. 2. Mose 34, 33). Am lautersten und reinsten offenbart sich uns das Wesen Gottes in dem Kulminationspunkt der Geschichte, in der Erscheinung Jesu Christi, und zwar nicht weniger in seinem Leben und Sterben als in seiner Lehre. Nicht aber, als ob mit dem Erscheinen Christi die Selbstoffenbarung Gottes ihr Ende erreicht hätte, sondern dasselbe legte nur den Keim zu einer rastlosen Entwicklung und Entfaltung der in die Menschheit gelegten göttlichen Kräfte, deren Vollendung die Verwirklichung des Reiches Gottes ist.

Hieraus ergeben sich als die beiden Aufgaben des Religionsunterrichtes: I. Die Kenntniss der geschichtlichen Entwicklung der göttlichen Offenbarung, oder, da die Offenbarungsgeschichte mit Christus ihren Höhepunkt erreicht, die Kenntniss der Geschichte des Christenthums; II. die Erkenntniss der in der Offenbarungsgeschichte gegebenen Lehre vom Wesen Gottes, oder, da die Lehre vom Wesen Gottes von Christus in vollendetster Weise durch That und Wort dargestellt ist, die Erkenntniss der Lehre des Christenthums.

I. Die Geschichte des Christenthums. —

a. Die biblische Geschichte. Als die Menschheit nach dem Sündenfall die Herrlichkeit des unvergänglichen Gottes in ein Bild verwandelte, gleich dem vergänglichen Menschen und der Vögel und der vierfüssigen und der kriechenden Thiere, da gab sie auch Gott dahin in ihrer Herzen Gelüste (Röm. 1, 23 f.). So entstand Vielgötterei und Abgötterei. Und wer weiss, wie viele millionen Jahre sich die menschliche Vernunft noch in diesen Irrwegen würde herumgetrieben haben, ungeachtet überall und zu allen Zeiten einzelne Menschen erkannten, dass es Irrwege waren, wenn es Gott nicht gefallen hätte, ihr durch einen neuen Stoss eine bessere Richtung zu geben. Da er aber einem jeden einzelnen Menschen sich nicht mehr offenbaren konnte und wollte: so wählte er sich ein einzelnes Volk zu seiner besonderen Erziehung; und eben das ungeschliffenste, das verwildertste, um mit ihm ganz von vorne anfangen zu können. Dies war das israelitische Volk (Lessing, Erz. d. Menschengeschl. § 7 f.). Erst als die Zeit erfüllet war, da sandte Gott seinen Sohn. Ebenso nothwendig aber als die Zeit der Erfüllung die Zeit der Vorbereitung erforderte, ebenso nothwendig setzt im Unterrichte die neutestamentliche Heilsgeschichte die alttestamentliche Vorgeschichte voraus, so dass derselbe also mit dem A. T. zu beginnen ist. Sobald jedoch die wichtigsten Grundlagen für das Verständniss des N. T. gelegt sind, ist dieses schon auf der untersten Stufe wie auch später überall in den Vordergrund zu stellen, denn Christus ist auch zu den Kindern und Unmündigen gesandt (Matth. 19, 14). Andrerseits aber erfordert kein anderer Unterricht in dem Maasse innere Erfahrung als grade der Religionsunterricht, spricht doch der Herr selbst noch zu den Jüngern: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnet es jetzt nicht tragen.“ (Joh. 16, 12). Daher muss der Unter-

richt in koncentrischen Kreisen fortschreiten, wenngleich auf der Unterstufe die rein geschichtlichen Erzählungen, auf der Mittelstufe die einzelnen Aussprüche Christi, seine Parabeln und Unterweisungen, auf der Oberstufe seine zusammenhängenden Belehrungen über sein Verhältniss zu Gott und über das Gottesreich, insbesondere auch die Apostelgeschichte und die Briefe der Apostel in den Vordergrund zu treten haben.

Die vom Lehrer vorerzählte Geschichte finde in einem passenden Spruche oder Liederverse seinen ungezwungenen Abschluss. Das Vorerzählte werde zunächst in Form von Antworten, sodann zusammenhängend nacherzählt, auf der Mittel- und Oberstufe erfolgt die zusammenhängende Nacherzählung sogleich. Während das Kind in den ersten Jahren die Geschichten nur durch das Erzählen des Lehrers und durch mündliche Repetitionen erlernt, lege man behufs häuslicher Repetition auf der Mittelstufe eine sog. „Biblische Geschichte", auf der Oberstufe die Bibel selber zu Grunde. Die Ausdrucksweise sei anfangs zwar eine dem engen kindlichen Erfahrungskreise entsprechende, schliesse sich mit der Zeit aber immer enger an die Sprache der Bibel an. Die Hauptsprüche- und -reden sind wörtlich auswendig zu lernen.

b. Die Kirchengeschichte. Obgleich Christus sich selbst für alle zur Erlösung gegeben (1. Tim. 2, 6) und eine ewige Erlösung gefunden hat (Ebr. 9, 12), so war seine persönliche Wirksamkeit sowie die der Apostel doch dem Raume und der Zeit nach nur eine eng begrenzte. Sie konnte nur nach und nach als geistiges Ferment die Völker des Erdkreises durchdringen und ihre göttliche Kraft an ihnen und durch sie bewähren. Als Gott seinen Sohn sandte, war noch nicht für alle Völker die Zeit erfüllet; vielmehr war die Predigt vom gekreuzigten Christus den Juden ein Aergerniss und den Griechen eine Thorheit (1. Kor. 1, 23). Daher musste es der Folgezeit überlassen bleiben, die von Christo gestiftete Gemeinde nach aussen hin trotz der von diesen Seiten entgegenstehenden Hemmnisse und Verfolgungen auszubreiten. Aber auch an und für sich war die von Christo geoffenbarte Wahrheit eine entwicklungsfähige und entwicklungsbedürftige, sofern sie alle menschlichen Verhältnisse umgestaltend durchdringen sollte. Christus selber konnte unmöglich in alle Verhältnisse umgestaltend eingreifen: er legte nur den Keim zu einer Entwicklung, die freilich alle jene Verhältnisse in ihren Process allmälig hineinzog und zugleich die weitere Entfaltung jener Wahrheit zu ihrem Inhalte hatte. Dieser Process, der erst mit dem Tage seinen Abschluss finden wird, an welchem das Glauben zum Schauen wird, ist im allgemeinen die Weltgeschichte, im besonderen aber die Kirchengeschichte.

Somit bildet die Kirchengeschichte eine Fortsetzung und nothwendige Ergänzung zu der biblischen Geschichte, und diese wiederum eine nothwendige Voraussetzung von jener: eine ist ohne die andere nicht verständlich.

Bei der Auswahl des Stoffes sind in erster Linie diejenigen Wendepunkte hervorzuheben, in denen sich eine neue religiöse Idee

Bahn bricht und nun als belebendes und treibendes Agens der Folgezeit ihr bestimmtes Gepräge aufdrückt; innerhalb dieser wiederum die charakteristischen Hauptträger jener Idee. Auf diese Weise reiht sich in den Perioden die Entwicklung des Reiches Gottes zusammenhängend aneinander und wird die Gegenwart mit der Vergangenheit verknüpft, so dass der Schüler den gegenwärtigen Standpunkt der religionsgeschichtlichen Entwicklung, von welchem auch sein religiöses Leben getragen und seine religiöse Erkenntniss bedingt wird, begreifen lernt. Auch die Entwicklung der feindlichen Mächte, wie sie in den Häretikern so vielfach zu Tage treten, bilden ein wesentliches Moment, und zwar um so mehr, als sich fast dieselben Zweifel, welche in der Geschichte die gedeihliche Entfaltung der Kirche zu bedrohen schienen, in jedem Einzelnen wiederholen. Wie aber diese Erschütterungen stets nur zum Heile der Kirche ausschlugen, so wird auch der Einzelne durch die Ueberwindung seiner Zweifel in seinem Glaubensleben befestigt werden.

Von diesen Gesichtspunkten aus wird jeder Persönlichkeit und jedem geschichtlichen Ereigniss leicht die gebührende Stellung zugewiesen und für die verschiedenen Bedürfnisse eine zweckmässige Auswahl getroffen werden können.

Die Behandlung des Stoffes ist im ganzen dieselbe als die der allgemeinen Weltgeschichte; nur kann sie in sofern eine mehr pragmatische Färbung annehmen, als dort sich leichter wie hier der Zusammenhang zwischen der einzelnen Erscheinung und der Idee des Reiches Gottes ergiebt. Selbstverständlich muss jedoch auch hier anfangs der Rahmen ein eng begrenzter sein und eine weitere Perspektive erst nach und nach eröffnet werden. Die Lehrform sei die zusammenhängend erzählende, da eine häufig unterbrechende Erzählung die Wirkung bedeutend schwächt.

II. Die Lehre des Christenthums. —

a. Der Katechismus. Aehnlich wie Sokrates trug auch Christus seine Lehren nicht in einem systematischen Zusammenhange vor, sondern knüpfte vielmehr seine Belehrungen und Offenbarungen an Ereignisse oder Gegenstände, ganz wie der Zufall des Lebens sie ihm darbot. Nur darin harmonirten sie alle mit einander, dass sie allesammt sowie auch sein ganzes Leben von einem Principe, von dem Geiste der göttlichen Liebe, getragen wurden; denn lediglich die göttliche Liebe war der Grund der ganzen Erlösungsthatsache (vgl. Joh. 3, 16). Bei Christo trat der Unterschied zwischen Lehre und Leben noch kaum auseinander; sein Leben und alle seine Thaten sind für alle Zeiten und für alle Menschen eine vorbildliche Lehre, und andrerseits war seine Lehre nur der unmittelbare, in Worte gefasste Ausdruck seines Lebens. Daher bekennt auch Nikodemus, ein Oberster unter den Juden: „Meister, wir wissen, dass du bist ein Lehrer von Gott gekommen" (Joh. 3, 2). Mit dem Hinscheiden Jesu hörte seine Lehre durch sein Leben und seine Thaten auf, während besonders alles das, was er in Worten gelehrt und geredet hatte, von den Jüngern im Herzen sorgfältig aufbe-

wahrt und jedem, der es hören wollte, mitgetheilt wurde. Hatten sich schon bei Lebzeiten des Herrn die Pharisäer und Schriftgelehrten nicht gescheut, allerdings versteckte Angriffe auf seine Lehre zu machen, indem sie ihn durch spitzfindige Fragen versuchten, so unternahmen nach seinem Tode die mit Alexandrinischer Weisheit getränkten Juden und Griechen nunmehr mit offenem Visir den erbittertsten Kampf gegen das verachtete und verhasste Christenthum, galt es doch einen Kampf um die Herrschaft der Welt. Aber selbst auch innerhalb der neuen Gemeinschaft erhob der Widersacher sein Haupt. Denn da die neuen Glieder der christlichen Kirche nur getaufte Juden oder Heiden sein konnten, so war es naturgemäss, dass sie die fast angeborenen und anerzogenen Eigenthümlichkeiten, Grundsätze und Anschauungen bei der Taufe nicht mit einem Schlage verläugneten, vielmehr manche derselben direkt beibehielten oder auch die christlichen Lehren und Ceremonieen nach ihnen absichtlich oder unbewusst umdeuteten. So entstanden bald, selbst schon zur Zeit der Apostel, innerhalb der christlichen Kirche Häresieen, die durch die feindlichen Strömungen ausserhalb derselben stets neue Nahrung erhielten. Daher geht fast die ganze Wirksamkeit des Apostel Paulus in der Bekämpfung der mannigfachen Irrlehren auf, einem Bestreben, welchem wir zum Glück seine grossartige Christologie verdanken. Im Laufe der späteren Zeit übernahmen die ökumenischen Koncilien die Aufgabe, die christliche Lehre in bestimmten Dogmen auszuprägen und als kirchliche Lehre zu sanktioniren. Da jedoch bald genug die kirchliche Lehre zu einem engherzigen Dogmatismus erstarrte, so versuchten die Scholastiker, ihm gegenüber eine Versöhnung der menschlichen Vernunft mit der in Christo geoffenbarten göttlichen Wahrheit herbeizuführen, freilich so wie sie von der Kirche einmal in bestimmten Dogmen fixirt war. Aber grade ihrem zwiespaltigen Wesen nach vermochte sie ihre Aufgabe nicht zu lösen; vielmehr musste sie alsbald dem im Humanismus wiedererwachenden, bisher nur gewaltsam niedergehaltenen wissenschaftlichen Geist nothwendig unterliegen, eine Niederlage, die sich besonders in der Reformation am unerbittlichsten vollzog. Es ist unzweifelhaft das wesentlichste Verdienst Luther's die Verjüngung der christlichen Lehre und des christlichen Lebens, indem er auf ihre unmittelbare Quelle, auf die Bibel, zurückging und eine Versöhnung des neuerwachten Geistes mit dem ursprünglichen Geiste des Christenthums vollzog. Die neue Lehre erhielt in dem Katechismus Luther's sowie den übrigen sog. symbolischen Büchern ihren adäquaten Ausdruck, und es ist ein sicheres Zeichen ihrer epochemachenden Bedeutung, dass sie noch jetzt die Grundlagen des evangelischen Glaubensbewusstseins bilden, obwohl der moderne Geist dieselben hier und da mit dem biblischen Urchristenthum nicht im Einklang befindlich glaubt. Jedenfalls bietet der Lutherische Katechismus in der am leichtesten verständlichen Form die Summa desjenigen, was der evangelische Christ von der Lehre seiner Kirche sich angeeignet haben muss. Das freilich ist stets zu bedenken, dass derselbe nicht überall nur unmittelbar Gottes Wort enthält, sondern auch

das Wort heiliger Menschen Gottes, die getrieben vom heiligen Geiste geredet haben.

Daher sind bei der Behandlung des Katechismus die einzelnen Theile der Hauptstücke dem Wortlaute oder ihrem Wesen nach aus der hl. Schrift zu erweisen, wobei es meistens nur des Hinweises auf die biblischen Geschichten bedürfen wird. Auf diese Weise dokumentirt sich der Katechismus nur als eine kurze Zusammenfassung, als die Summa der biblischen Heilsgeschichte, und mehr soll und will er auch nicht sein. Eine solche geschichtliche Behandlung beruht auf der wesentlichen Uebereinstimmung zwischen der Lehre und dem Leben Christi, zwischen seinen Worten und seinen Werken. Wie sein ganzes Leben von der allumfassenden göttlichen Liebe getragen wird, so haben auch alle seine Aussprüche und Lehren die sich selbst entäussernde Liebe zu ihrem Quell- und Brennpunkt; sie ist daher das oberste Princip, die höchste Einheit, auf welche die ganze christliche Lehre zurückzuführen ist. Wenngleich Christus seine Lehren nicht in einem systematischen Gewande vortrug, so darf die Schule doch nicht auf eine systematische Gliederung derselben Verzicht leisten, muss jedoch dieselbe selbstverständlich dem kindlichen Fassungsvermögen thunlichst anpassen. Die vielfachen äusseren und inneren Lebenserfahrungen erschliessen immermehr den Sinn des bis dahin Unverstandenen, während ein völliges Verstehen der göttlichen Wahrheiten dem Menschen hinieden überhaupt nicht beschieden ist.

Wenn irgendwo, so ist insbesondere bei dem systematischen Religionsunterrichte eine koncentrische Behandlung erforderlich. Bei'm Eintritt in die Schule entspricht die geringe innere Erfahrung des Kindes dem kindlichen Zeitalter des Menschengeschlechtes, so dass es fast noch auf dem alttestamentlichen Boden steht. Daher beginne man mit den mosaischen zehn Geboten, deren Erklärung im Sinne der Bergpredigt späteren Jahren vorbehalten bleibe. Ebenso verhält es sich mit dem zweiten und dritten Hauptstück, zumal letzteres ja nur eine Zusammenfassung des in der biblischen Geschichte bereits Durchgenommenen ist, mithin dieselbe schon voraussetzt. Die beiden letzten Hauptstücke eignen sich durchweg nur für reifere Schüler.

Wie jede Erkenntniss durch die Betrachtung der negativen Kehrseite wesentlich gefördert wird, so dienen auch zur Befestigung in der Erkenntniss des Glaubens die sog. Unterscheidungslehren. Bei dem Eintritt in's Leben stürmen von allen Seiten Zweifel und Versuchungen auf das noch schwankende Rohr ein und drohen es zu zerknicken, eine Gefahr, welche nur dadurch beseitigt oder wenigstens vermindert werden kann, dass der Schüler schon vorher auf dieselben aufmerksam gemacht und mit den Mitteln zu ihrer Abwehr bekannt gemacht wird. Ohne eine systematische Behandlung ist aber ein solcher Unterricht unmöglich.

Die Lehrform endlich muss in soweit eine monologische sein als es sich um positive Offenbarungen der christlichen Lehre handelt, wogegen der Dialog bei der Entwicklung der Glaubenslehren aus der

biblischen Geschichte und der Beweisführung auf Grund anderweitiger Erfahrungen und Erkenntnissquellen an seiner Stelle ist.

b. Das Kirchenlied. Das Kirchenlied ist die poetische Gestaltung der christlichen Glaubenslehren und der Ausdruck eines erhöhten Glaubenslebens, wesshalb es auch wohl geeignet ist, in dem Schüler die Lehren in das Leben zu übertragen und umzusetzen. Zu welcher thatkräftigen Macht das Lied die Menschheit zu begeistern vermag, das zeigt uns genugsam die Geschichte des Kirchenliedes, besonders zur Zeit der Reformation. Auch bleibt die Erkenntniss des Verstandes oft trübe und dunkel, die göttliche Weisheit scheint ihm wohl gar eine Thorheit: dann ist es der gottbegeisterte Sänger, welcher uns dasjenige im frommen Gefühl ahnen und schauen lässt, was der Verstand nicht zu sehen im Stande ist. So bildet das Kirchenlied eine nicht unwesentliche Hülfe und Ergänzung, zumal es dem Wesen der Poesie gemäss grade die wichtigsten Heilsthatsachen verherrlicht und die reinsten, erhabensten Gefühle zum Ausdruck bringt.

Die Behandlung des Kirchenliedes ist im wesentlichen die des Liedes überhaupt.

§ 30.

Literatur des Religionsunterrichtes.

I. Geschichte des Christenthums.

a. Biblische Geschichte.

A. W. Grube. Charakterbilder aus der heiligen Schrift, im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt. Leipzig 1854.

Günther. Auslegung der biblischen Geschichte. Braunschweig 1855.

Völter. Das heilige Land und das Land der israelitischen Wanderung. Stuttgart 1855.

K. v. Raumer. Palästina. 2. Aufl. Leipzig 1858.

K. Bormann. Erklärung der biblischen Geschichten für Lehrer. 2. Aufl. Berlin 1858.

*) Lisco. Einleitung in die Bibel. Berlin 1861.

*) O. v. Gerlach. Die heilige Schrift nach Luthers Uebersetzung mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben. Berlin 1863.

E. Postel. Bibelkunde. 3. Aufl. Langensalza 1864.

W. U. Jütting. Biblisches Wörterbuch, enthaltend eine Erklärung der alterthümlichen und seltsamen Ausdrücke in M. Luthers Bibelübersetzung. Leipzig 1864.

W. M. L. de Wette. Lehrbuch der hebräisch-jüdischen Archäologie, nebst einem Grundriss der hebräisch-jüdischen Geschichte. 4. Aufl. Leipzig 1864.

Kalcher. Das Bibellesen in der Volksschule. Wittenberg 1867.

*) W. M. L. de Wette. Lehrbuch der historisch-kritischen Einleitung in die Bibel A. und N. T. 8. Aufl. v. Schrader. Berlin 1869.

R. F. Grau. Entwicklungsgeschichte des neutestamentlichen Schriftthums. Gütersloh 1871.

C. A. G. v. Zezschwitz. Der biblische Unterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Leipzig 1874.

G. Schulze. Einführung in das Verständniss der heiligen Schrift. Wesel 1875.

A. Werfer. Die Poesie der Bibel. Tübingen 1875.

A. Nebe. Die evangelischen und epistolischen Perikopen des Kirchenjahres. Wissenschaftlich und erbaulich ausgelegt. 2. Aufl. Wiesbaden 1875.

A. Hilgenfeld. Historisch-kritische Einleitung in das neue Testament. Leipzig 1875.

W. J. Thiersch. Die Gleichnisse Christi nach ihrer moralischen und prophetischen Bedeutung betrachtet. 2. Aufl. Frankfurt a/M. 1875.

A. Köhler. Lehrbuch der biblischen Geschichte alten Testamentes. Erlangen 1875.

*) T. Keim. Geschichte Jesu nach den Ergebnissen heutiger Wissenschaft für weitere Kreise übersichtlich erzählt. 2. Aufl. Zürich 1875.

*) C. F. Keil. Handbuch der biblischen Archäologie. 2. Aufl. Frankfurt a/M. 1875.

L. Wangemann. Biblische Geschichten, geordnet uud bearbeitet zu biographischen Geschichtsbildern. 4. Aufl. Eisleben 1875.

L. Wangemann. Handreichung beim Unterrichte der Kleinen in der Gottes-Erkenntniss. Anweisung zum Gebrauche der „biblischen Geschichten für die Elementarstufen mit bildlichen Darstellungen", nebst einem Plane für den Religions-Unterricht in mehrklassigen Schulen. 6. Aufl. Eisleben 1876.

K. H. Holtsch. Studien über den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule. Beurtheilungen und Vorschläge. 2. Ausg. Gera 1876.

E. Sperber. Die biblische Geschichte mit erklärenden Anmerkungen und heilsgeschichtlichen Erläuterungen als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung. 3. Aufl. Eisleben 1876.

C. A. Witz. Einleitung in die Schriften Alten und Neuen Testaments. Wien 1876

L. Seinecke. Geschichte des Volkes Israel. Göttingen 1876.

F. A. Strauss und O. Strauss. Die Länder und Stätten der heiligen Schrift. 2. Aufl. Leipzig 1877.

J. Nissen. Bibelkunde. Kurzgefasste Einleitung in die heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes. Kiel 1877.

E. Krähe. Bibelkunde des Neuen Testamentes. Berlin 1877.

G. Heine. Hülfsbuch zur Einführung in ein tieferes Verständniss der biblischen Geschichte. 3. Aufl. Köthen 1877.

C. Fengler. Der innere Gang der heiligen Geschichte in der Zeit des Alten Testaments. Hamburg 1877.

J. N. Hartmann. Leitfaden der Bibelkunde und des Bibellesens. Eisenach 1877.

C. O. Schäfer. Beitrag zur Methodik des biblischen Geschichts-Unterrichts in oberen Klassen. Heilbronn 1877.

F. Wiedemann. Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. 8. Aufl. Dresden 1878.

K. Knoke. Zur Methodik der biblischen Geschichte. Eine historisch-genetische Untersuchung. 2. Ausg. Hannover 1878.

E. Langhans. Handbuch der biblischen Geschichte und Literatur. Nach den Ergebnissen der heutigen Wissenschaft bearbeitet. Bern 1878.

J. Wellhausen. Geschichte Israels. Berlin 1878.

Handbuch der Bibelerklärung. Calw 1878.

F. W. Weber. Kurzgefasste Einleitung in die heiligen Schriften alten und neuen Testamentes. 5. Aufl. Nördlingen 1878.

*) J. Nissen. Unterredungen über die biblischen Geschichten. 13. Aufl. Kiel 1878.

J. Keller. Grundriss einer historischen Einleitung in die Bibel. 2. Aufl. Aarau 1878

W. Hardt. Gedanken über den biblischen Geschichtsunterricht. Darmstadt 1878.

B. Schäfer. Die religiösen Alterthümer der Bibel. Münster 1878.

W. F. Leutz. Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in den unteren Schuljahren. Tauberbischofsheim 1879.

S. Goebel. Die Parabeln Jesu methodisch ausgelegt. Gotha 1879.

C. Steinhäuser. Wegweiser zum Durchlesen der biblischen Geschichten aus der heiligen Schrift. Ein Hülfsmittel zum bewussten Erzählen der biblischen Geschichte. Wolfenbüttel 1879.

*) E. C. A. Riehm. Handwörterbuch des biblischen Altertums für gebildete Bibelleser. Bielefeld 1879.

C. F. Keil und F. Delitzsch. Biblischer Commentar über das alte Testament. Leipzig 1879.

H. Gattermann. Die Frage über den pädagogischen Werth und Gebrauch der biblischen Bilder vom ästhetisch-psychologischen Standpunkte betrachtet. Delitzsch 1879.

*) A. Dächsel. Die Bibel oder die ganze heilige Schrift Alten und Neuen Testaments, nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luther's, mit in den Text eingeschalteter Auslegungen, ausführlichen Inhaltsangaben und erläuternden Bemerkungen. Leipzig 1879.

C. Kapff. Biblische Lebensbilder von Abraham bis David. Bremen 1880.

b. Kirchengeschichte.

F. C. Baur. Geschichte der christlichen Kirche. Tübingen 1864.

*) H. Hase. Lehrbuch der Kirchengeschichte. 9. Aufl. Leipzig 1867.

F. Böhringer. Die Kirche Christi und ihre Zeugen, oder die Kirchengeschichte in Biographien. 2. Aufl. Zürich 1869.

J. Alzog. Kirchengeschichte. 9. Aufl. Mainz 1872 (Katholisch).

*) F. A. Hasse. Kirchengeschichte. 2. Aufl. herausg. v. A. Köhler. Leipzig 1872.

Werner. Die Helden der christlichen Kirche. Leipzig 1874.

Helmsing. Leitfaden der Kirchengeschichte. 2. Aufl. Eisenach 1875.

*) R. Rothe. Vorlesungen über Kirchengeschichte und Geschichte des christlichkirchlichen Lebens. Herausg. v. H. Weingarten. Heidelberg 1875.

G. Thomasius. Die christliche Dogmengeschichte als Entwicklungs-Geschichte des kirchlichen Lehrbegriffs. Erlangen 1876.

H. Schmid. Lehrbuch der Dogmengeschichte. 3. Aufl. Nördlingen 1877.

H. Brück. Lehrbuch der Kirchengeschichte. 2. Aufl. Mainz 1877.

Hermens. Bilder aus der Kirchengeschichte. Langensalza 1878.

M. Meurer. Luthers Leben aus den Quellen erzählt. 3. Aufl. Leipzig 1878.

E. L. T. Henke. Neuere Kirchengeschichte. Herausg. v. W. Gass. 1878.

G. Uhlhorn. Der Kampf des Christenthums mit dem Heidenthum. 3. Aufl. Stuttgart 1879.

H. W. J. Thiersch. Die Kirche im apostolischen Zeitalter und die Entstehung der neutestamentlichen Schriften. 3. Aufl. Augsburg 1879.

*) A. Hausrath. Neutestamentliche Zeitgeschichte. 3. Aufl. München 1879.

Rohrbacher. Universalgeschichte der katholischen Kirche. Deutsch v. B. Neteler. Münster 1879.

F. X. Kraus. Charakterbilder aus der christlichen Kirchengeschichte. Eine Auswahl klassischer Darstellungen aus der kirchengeschichtlichen Literatur älterer und neuerer Zeit. Trier 1879. (Katholisch.)

J. J. Herzog. Abriss der gesammten Kirchengeschichte. Erlangen 1879.

J. C. G. Schumann. Die Kirchengeschichte in Lebensbildern. Hannover 1880.

II. Lehre des Christenthums.

a. Katechismus und Dogmatik.

P. Marheineke. Die Grundlehren der christlichen Dogmatik. 2. Aufl. Berlin 1827.

W. Harnisch. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus. Halle 1837.

Materne. Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Eisleben 1853.

H. Martensen. Die christliche Dogmatik. Berlin 1856.

H. Geyer. Der christliche Katechet. Frankfurt 1857.

F. Ehrenfeuchter. Zur Geschichte des Katechismus. Göttingen 1857.

*) C. Brieger. Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen Erklärung des kleinen lutherischen Katechismus. Berlin 1858.

E. Bock. Unterricht im kleinen Katechismus. 1858.

J. Crüger. Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre. 1860.

K. Hase. Lehrbuch der evangelischen Dogmatik. 5. Aufl. Leipzig 1860.

J. H. A. Ebrard. Christliche Dogmatik. 2. Aufl. Königsberg 1863.

C. A. G. v. Zezschwitz. System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig 1864.

*) C. Palmer. Evangelische Katechetik. 5. Aufl Stuttgart 1864.

G. M. Rocke. Evangelische Katechismuslehre in Entwürfen. Halle 1868.

J. Nissen. Unterredungen über den kleinen Katechismus Luther's. 9. Aufl. Kiel 1870.

*) R. Rothe. Dogmatik. Herausg. v. D. Schenkel. Heidelberg 1870.

K. Schwarz. Grundriss der christlichen Lehre. 4. Aufl. Gotha 1873.

F. Wyss. Tugend- und Pflichtenlehre. Bern 1874.

G. Plitt. Grundriss der Symbolik für Vorlesungen. Erlangen 1875.

J. Delitzsch. Das Lehrsystem der römischen Kirche dargestellt und beleuchtet. Gotha 1875.

A. F. C. Vilmar. Dogmatik. Akademische Vorlesungen. Herausg. v. K. W. Piderit. Gütersloh 1875.

Schulze. Evangelisch-lutherische Dogmatik des 17. Jahrhunderts populär dargestellt. Hannover 1875.

F. A. Philippi. Kirchliche Glaubenslehre. Gütersloh 1875.

K. F. A. Kahnis. Die lutherische Dogmatik historisch-genetisch dargestellt. 2. Aufl. Leipzig 1875.

G. Braun. Unsre Symbole, ihre Geschichte und ihr Recht. Erlangen 1875.

G. Bauer. Das Bekenntniss der evangelisch-lutherischen Kirche, seine Bedeutung erläutert. Erlangen 1875.

E. R. J. Strauss. Biblisches Wörterbuch zur Glaubens- und Sittenlehre nach dem Lehrbegriff der evangelischen Kirche. Hamburg 1876.

*) H. Schmid. Die Dogmatik der evangelisch-lutherischen Kirche dargestellt und aus den Quellen belegt. 6. Aufl. Frankfurt a/M. 1876.

G. F. Oehler. Lehrbuch der Symbolik. Herausg. v. J. Delitzsch. Tübingen 1876.

H. Laichinger. Das System der christlichen Glaubens- und Sittenlehre vom Begriff des höchsten Gutes aus aufgefasst und dargestellt. Gotha 1876.

D. Schenkel. Die Grundlehren des Christenthums aus dem Bewusstsein des Glaubens im Zusammenhange dargestellt. Leipzig 1877.

Schmidt. Leitfaden zum Unterricht in den Unterscheidungslehren der christlichen Kirche. Leipzig 1877.

G. Heine. Zur Methodik des biblischen Spruchbuches für die Schulen des Herzogthums Anhalt. Ein Beitrag zur Methodik des Katechismusunterrichtes. Köthen 1877.

H. Mehliss. Katechetische Entwürfe über den kleinen Katechismus Luther's. 2. Aufl. Hannover 1877.

F. W. Schütze. Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luther's kleinen Katechismus. 3. Aufl. Leipzig 1878.

K. A. Dächsel. Hilfsbuch zur Vorbereitung auf den Katechismus-Unterricht. Breslau 1878.

*) C. E. Luthardt. Apologetische Vorträge über die Grundwahrheiten des Christenthums. 9. Aufl. Leipzig 1878.

J. A. H. Ebrard. Apologetik. Wissenschaftliche Rechtfertigung des Christenthums. 2. Aufl. Gütersloh 1878.

F. Werner. Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers, durch Fragen und Antworten erläutert. 5. Aufl. Rostock 1878.

*) C. E. Luthardt. Kompendium der Dogmatik. 5. Aufl. Leipzig 1878.

C. G. Salzmann. Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beizubringen. 3. Aufl. v. K. Richter. Leipzig 1879.

F. Lührs. Katechetische Dispositionen über Dr. Martin Luthers kleinen Katechismus mit Erklärung. 2. Aufl. Hannover 1879.

J. A. Dorner. System der christlichen Glaubenslehre. Berlin 1879.

J. C. Dietrich. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus in Frage und Antwort gründlich ausgelegt, mit Zusätzen aus dem Dresdner Kreuz-Katechismus und den Bekenntnissschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, und mit Sprüchen der hl. Schrift versehen, nebst dreifachem Anhang. Ausgabe für Pastoren und Lehrer. Mit Ausdruck sämmtlicher citirten Schriftstellen. Dresden 1879.

J. C. Itzerott. Katechetische Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen Katechismus Luthers. 3. Aufl. Langensalza 1879.

H. T. Simar. Lehrbuch der Dogmatik. Freiburg i/Br. 1879. (Katholisch.)

R. A. Lipsius. Lehrbuch der evangelisch-protestantischen Dogmatik. 2. Aufl. Braunschweig 1879.

C. A. Peschel. Ausführliche Erklärung der wichtigsten Bibelstellen für den Katechismusunterricht. Meissen 1879.

R. A. Seeliger. Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers nach seinem nächsten Wortlaute in Fragen und Antworten zerlegt und durch Sprüche, biblische Beispiele und Lieder erläutert und namentlich den Lehrern an Volksschulen als Grundlage beim Katechismusunterrichte dargeboten. 7. Aufl. Berlin 1879.

F. W. Schütze. Praktische Katechetik für evangelische Seminare und Lehrer. Leipzig 1879.

*) J. Crüger. Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luther's, in Fragen und Antworten verfasst. 21. Aufl. Leipzig 1879.

F. Crüger. Kurze Auslegung des Gebetes des Herrn in Unterredungen. Stettin 1879.

F. Hettinger. Apologie des Christenthums. 5. Aufl. Freiburg i/Br. 1879. (Katholisch.)

E. Ch. Baumstark. Christliche Apologetik auf Anthropologischer Grundlage. Frankfurt a/M. 1879.

B. Weiss. Lehrbuch der biblischen Theologie des Neuen Testaments. 3. Aufl. Berlin 1880.

G. v. Zezschwitz. Die Christenlehre im Zusammenhange. Leipzig 1880.

b. Kirchenlied.

Hoffmann von Fallersleben. Geschichte des deutschen Kirchenliedes bis auf Luthers Zeit. 2. Aufl. Hannover 1854.

W. Thilo. Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. 2. Aufl. Berlin 1855.

C. Liere und W. Rindfleisch. Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelisch-deutschen Kirchenlieder. 2. Ausg. Berlin 1869.

Die Behandlung des evangelischen Kirchenliedes in der Volksschule. Langensalza 1873.

J. Kehrein. Das deutsche katholische Kirchenlied in seiner Entwicklung von den ersten Anfängen bis zur Gegenwart. Neuburg 1874.

F. Knauth. Präparationen zur Behandlung evangelischer Kirchenlieder aus neuerer und neuester Zeit. Braunschweig 1876.

H. Weber. Geschichte des Kirchengesanges in der deutschen reformirten Schweiz seit der Reformation. Mit genauer Beschreibung der Kirchengesangbücher des 16. Jahrhunderts. Zürich 1876.

*) Ph. Wackernagel. Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zu Anfang des 17. Jahrhunderts. Leipzig 1877.

*) E. E. Koch. Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs der christlichen, insbesondere der deutschen evangelischen Kirche. 3. Aufl. Stuttgart 1877.

H. Haase. Evangelische Liederkunde. 7. Aufl. Langensalza 1878.

O. Schulze. Ausführlichere Erklärung der 80 Kirchenlieder. 6. Aufl. Berlin 1879.

A. F. W. Fischer. Kirchenlieder-Lexikon. Hymnologisch-literarische Nachweisungen über ca. 4500 der wichtigsten und verbreitetsten Kirchenlieder aller Zeiten in alphabetischer Folge, nebst einer Uebersicht der Liederdichter. Gotha 1879.

O. Schulze. Vierzig Kirchenlieder aus neuerer und neuester Zeit, ausführlich erklärt. Berlin 1880.

§ 31.

Der deutsche Sprachunterricht.

Der Unterricht in der deutschen Sprache bezweckt, möglichst tief in den Geist derselben einzudringen, um sowohl die eigenen Gedanken zur adäquaten hörbaren und sichtbaren Darstellung bringen, als auch fremde Gedanken genau auffassen zu lernen. Um diesen Zweck zu erreichen, muss der Schüler I. zunächst mit dem inneren Bau der Sprache durch eine grammatikalische Behandlung derselben, sowie mit ihrer sichtbaren Form durch orthographische Uebungen bekannt gemacht werden; erst nach diesen Vorübungen können die eigentlichen schriftlichen und mündlichen Stilübungen beginnen, in denen er angeleitet wird, seine eigenen Gedanken zusammenhängend und wohlgeordnet zu korrekter Darstellung zu bringen. Gleichzeitig wird II. das genaue Verständniss fremder Gedanken durch die Lektüre nach Form und Inhalt möglichst klassischer Muster und durch verständnissvolle Aneignung und wörtliches Aufsagen solcher Muster in den Deklamirübungen vermittelt.

Da diese beiden Arten von Uebungen einem Zwecke dienen, so ergänzen sie sich gegenseitig und greifen vielfach in einander über. Grade durch diese gegenseitige Beziehung und das wechselseitige Ineinandergreifen der verschiedenen Uebungen gewinnt der deutsche Sprachunterricht eine Lebendigkeit und Vielgestaltigkeit wie keine andere Disciplin, und zwar noch um so mehr, als er allein alle Gegenstände des gesammten Schulunterrichts für seinen Zweck zu verwerthen vermag. Daher ist der deutsche Sprachunterricht das Centrum des Unterrichtes überhaupt. Demnach gliedert sich der Unterricht in der deutschen Sprache folgendermaassen. I. Uebung im Ausdruck eigener Gedanken: a. Grammatik, b. Orthographie, c. Stilübungen. II. Anleitung zum Verständniss fremder Gedanken: a. Lektüre, b. Deklamation.

I. Uebung im Ausdruck eigener Gedanken —

a. Die Grammatik. Sobald die Hauptschwierigkeiten des mechanischen Lesens überwunden sind, hat der grammatische Unterricht seinen Anfang zu nehmen, da ohne denselben weder eine korrekte, den Gedanken genau deckende Ausdrucksweise noch ein richtiges Verständniss des Gelesenen oder Gehörten erzielt werden kann. Daher bildet

der Unterricht in der Grammatik das Fundament des ganzen deutschen Unterrichts, und es ist nichts unpädagogischer, als selbst in der Volksschule diesen grundlegenden Unterrichtszweig nur gelegentlich zu kultiviren. Soll überhaupt schon keine Disciplin auf solche Weise betrieben werden, so am allerwenigsten die Grammatik der Muttersprache, welche den eigentlichen Schlüssel zum Verständniss derselben bildet. Da die Grammatik lediglich aus den zusammenfassenden Regeln besteht, nach und in welchen der gesetzmässig waltende Sprachgeist sich in einem bestimmten Volke offenbart, so erleichtert dieselbe, wie überhaupt jede Regel, die Erlernung einer Sprache sehr wesentlich, so dass schon aus diesem rein praktischen Grunde ein grammatischer Unterricht dem gelegentlichen bei weitem vorzuziehen ist. Noch erhebender und einleuchtender ist der formale Gewinn jenes Verfahrens: der Schüler lernt Begriffe bilden und klar von einander unterscheiden, er hat Gelegenheit richtige Schlüsse der mannigfachsten Art zu bilden und wird selbst angehalten, durch Subsumtion des Besondern unter die allgemeine Regel Schlüsse der verschiedensten Art zu machen. Hierzu gesellt sich endlich noch ein pädagogischer Nutzen, indem die Grammatik dem Schüler zeigt, wie in seinen Worten, in der Sprache überhaupt, mithin auch in seinen Gedanken die grösste Ordnung und Gesetzmässigkeit herrschen soll, und da die That von dem Gedanken geboren wird, so kann der Einfluss desselben auf das Thun des Menschen nicht ohne jede Wirkung sein. Nicht aber, als ob auch die übrigen Disciplinen diese wohlthätigen Wirkungen nicht auch im Stande seien hervorzubringen: nur führt der grammatische Unterricht auf dem kürzesten, bündigsten und sichersten Wege zum Ziel. Es erhellt hieraus zur Genüge die Nothwendigkeit und Bedeutung dieser so vielfach angegriffenen Unterrichtsdisciplin.

So viele Methoden sich auch grade auf diesem Gebiete herausgebildet haben, so kann es der Natur des Objektes nach im wesentlichen doch nur deren zwei geben, nämlich entweder die analytische oder die synthetische, welchen sich als dritte die Verbindung beider anreiht. Während die analytische Methode vom Satzganzen ausgehend denselben zergliedert und so zu den einzelnen Wortarten hinabsteigt, dabei aber stets dem Schüler die allgemeinen Gesetze, die Regeln, als etwas Fertiges übergiebt, um danach selber nun Beispiele aufzusuchen, verfährt die synthetische Methode überall grade umgekehrt, indem sie von den einzelnen Satzgliedern ausgehend zum Satzganzen fortschreitet, zugleich aber den Schüler aus gegebenen Beispielen die Regel selber finden lässt. Die diese beiden zu einer Methode verbindende synthetisch-analytische Methode vermeidet die Fehler derselben und entspricht daher am meisten den Forderungen einer rationellen Pädagogik. Alle übrigen Methoden lassen sich mehr oder weniger auf die angegebenen zurückführen. Die sogenannte „anlehnende“ oder „heuristische“ sind überhaupt keine selbstständige Methoden, sondern nur ein gewisses Verfahren bei'm Unterrichte, wesshalb auch hierbei jedwede Methode angewandt werden kann.

Demnach gebe man dem Schüler zunächst leicht verständliche Mustersätze und markire diejenigen Satzglieder, bei welchen die zu findende Regel angewandt ist. Die gegebenen Sätze seien Verstand und Gemüth bildende und dadurch wirkliche „Mustersätze". Wird die Regel oder das Sprachgesetz nicht gleich gefunden, so komme man durch hinleitende Fragen zu Hülfe („heuristische Methode") und lasse das Gefundene in Worte fassen. Sodann präcisire der Lehrer selber die Regel und halte darauf, dass sie wörtlich von den Schülern gelernt wird. Hieran schliessen sich mündliche und endlich noch schriftliche Uebungen, in denen die gefundene und gelernte Regel angewandt wird.

b. Die Orthographie. Dieselbe Inkongruenz, die so vielfach zwischen Namen und Laut der Buchstaben besteht, wiederholt sich zwischen Aussprache und Schrift. Die möglichst vollkommenste Uebereinstimmung beider musste natürlich zur Zeit der Erfindung der Buchstabenschrift stattfinden, die ja den Zweck hatte, die hörbaren Laute in sichtbare Zeichen zu übertragen. Da aber die Sprache als lebendiger Organismus in steter Fortentwickelung begriffen ist, die Schrift aber unverrückt dieselbe blieb, so entstand nothwendig zwischen beiden eine Differenz, die im Laufe der Zeit immer grösser und unerträglicher werden musste. Dennoch aber hat es nicht an gewichtigen Stimmen gefehlt, welche die ursprüngliche Schrift allen Veränderungen der Sprache gegenüber aus Pietät gegen das Althergebrachte festzuhalten suchten, nämlich die sog. historische Schule, während die phonetische jenen organischen Veränderungen der Sprache auch in den Schriftzeichen durchweg Rechnung trägt, indem sie unbekümmert um die hergebrachte Schreibweise lediglich die Abstammung der Wörter maassgebend sein lässt. Jedoch führt ein konsequenter Anschluss an beide einseitige Richtungen zu mancherlei Inkonvenienz, wesshalb eine zweckmässige Verbindung beider zweifelsohne das Richtigere ist.

Hiernach bediene man sich derjenigen Schreibweise, die sich in den letzten Jahrhunderten herausgebildet hat; in schwankenden Fällen entscheiden etymologische (oder phonetische) Gründe. Reicht auch dieses nicht aus, so richte man sich nach klassischen Schriftstellern unserer Zeit.

Geringer ist die Verschiedenheit in der Methode, welche im ganzen und grossen folgenden Stufengang einzuschlagen hat. Die wichtigste Grundlage des orthographischen Unterrichts ist ein durchaus lautreines Sprechen, das mit unerbittlicher Konsequenz in allen Stunden gefordert werden muss; dabei ist jeder Dialekt oder Provincialismus streng zu meiden. Nach diesen Vorübungen beginnen als 1. Stufe Uebungen in der sog. Gleichschreibung mit denjenigen Wörtern, in denen die Laute genau mit den Zeichen übereinstimmen. Bei gutem Sprechen bietet diese Stufe keine besondere Schwierigkeit. Anders dagegen verhält es sich mit der 2. Stufe, der Andersschreibung, welche alle diejenigen Wörter umfasst, in welchen sich die Laute mit den Buchstaben nicht genau decken oder wo für einen Laut verschiedene Zeichen gesetzt werden können. Die Schwierigkeit ist hier um so grösser, als nicht selten blosse Willkür oder Sitte die Wahl der Buchstaben ent-

schieden haben, die jeder Regel spotten. Dennoch aber entscheiden meistens bestimmte Regeln über ganze Wörterklassen, so dass immerhin ein systematischer Unterricht in der Rechtschreibung unentbehrlich ist. Besonders verweise man auf die Abstammung der Wörter, sofern sie deutschen Ursprungs sind. Fremdwörter müssen freilich in der Volksschule durch die Praxis gelernt werden, obwohl ein der fremden Sprachen kundiger Lehrer auch hierin den Schülern manches erleichtern kann; in höheren Schulen bedarf es auch hier des Hinweises auf die Abstammung.

Das blosse Einprägen des Wortbildes ist keine orthographische Methode, sondern nur ein gewisses äusserliches Verfahren, welches sich noch mit irgend einer Methode verbinden kann, ja verbinden muss. Entschieden zu verwerfen dagegen ist es, den Schülern Fehlerhaftes zu diktiren oder gedruckt vorzulegen, damit sie die darin enthaltenen Unrichtigkeiten verbessern. Die Empfänglichkeit für alles Unrichtige und Unrechte ist ja überwiegend grösser als für das Richtige und Rechte. Bedenkt man ausserdem, dass die Schüler im häuslichen Kreise oft nur eine gegen die Grammatik und Korrektheit verstossende Sprache hören und gegen die Orthographie verstossende Schrift sehen, so wird man um so ängstlicher darauf bedacht sein müssen, ihnen Korrektes, Mustergültiges in Sprache und Schrift vorzuführen.

Bei der Auffindung und Anwendung der Regeln ist im orthographischen Unterrichte ebenso zu verfahren als im grammatischen.

c. Die Stilübungen. Die ersten Vorübungen beginnen mit dem Anfang des Schulunterrichtes überhaupt. Bereits die erste Antwort des neu eintretenden Schülers muss die Form eines vollständigen Satzes haben mit lautreiner, fliessender Aussprache. Wird zunächst noch die vorgesprochene Antwort von dem Schüler meist nur wörtlich nachgesprochen, so vermag er jedoch bald genug die Antwort, freilich mit fast wörtlicher Benutzung der Frage, selber zu geben, und endlich gar zwei oder mehrere gegebene Antworten zusammenhängend zu wiederholen. Auf die mündliche Wiedergabe von vorgesprochenen Sätzen folgen nunmehr Fabeln und kleinere Erzählungen, die zunächst in Frage und Antwort, sodann aber möglichst zusammenhängend reproducirt werden. Die schriftlichen Arbeiten bestehen dagegen nur erst in grammatischen und orthographischen Uebungen.

Die Stilübungen im eigentlichen Sinne beginnen erst auf der Mittelstufe und sind hier besonders Reproduktionen; denn wenngleich der Schüler schon eine Menge von Vorstellungen besitzt, so ist er doch nicht im Stande, dieselben zu einem streng gegliederten, abgerundeten Ganzen zusammenzufügen. Mehr oder minder freie Produktionen treten erst auf der Oberstufe auf.

Wie schon der Säugling seine Aufmerksamkeit mehr den sich bewegenden Dingen zuwendet als den ruhenden, ebenso verfolgt auch später der Schüler mit ungleich lebhafterem Interesse das Nacheinander der Dinge als ihr Nebeneinander. Daher bilden den ersten Stoff der Stilübungen am naturgemässesten Erzählungen der verschiedensten

Art, wie Fabeln, Parabeln, Märchen, Sagen oder Darstellungen aus der Geschichte, auch wohl Wiedergabe eigener Erlebnisse als geeignete Vorübungen zu den Produktionen. Ist der Verstand mehr herangereift, so gewinnt der Schüler auch mehr Interesse an dem ruhenden Nebeneinander der Dinge, welches sich an der Untersuchung gewisser Objekte, an der Freude an schönen Gebäuden und der Natur, sowie auch an dem Anlegen von speciellen Sammlungen erkennbar macht. Desshalb schliessen sich als weiterer Stoff an die Erzählungen nunmehr die Beschreibungen an. Die nähere und weitere Umgebung des Schülers, die Geographie, die vielverzweigten Naturwissenschaften bieten eine reichliche Fülle für die Bearbeitungen auf dieser Stufe. Während bisher der Stoff nur dem äusseren Erfahrungskreise entnommen wurde, so haben sich indessen auf der dritten und höchsten Stufe auch schon mannigfache innere Erfahrungen anzusammeln begonnen, welche von verschiedenen Seiten zum Bewusstsein zu bringen, die Aufgabe dieser Stufe ist. Zu diesem Zwecke dienen Reflexionen über Sprüchwörter und Sinnsprüche, Vergleiche und Gegensätze, Beurtheilungen und Schlussfolgerungen, Charakterschilderungen, Lebensbeobachtungen u. a. Dagegen dienen Geschäftsaufsätze, Anfertigungen von Rechnungen, Quittungen oder Eingaben nur praktischen Interessen des späteren Lebens (vgl. § 25. Der Leseunterricht. „Das Lesebuch“).

Neben dem Stoffe ist auch zugleich die Form des Stiles zu berücksichtigen. Der sog. niedere Stil betrifft die formelle Richtigkeit der dargestellten Gedanken. Insbesondere fordert er demnach die Richtigkeit der Eintheilung des behandelten Stoffes, die Hervorhebung der Haupttheile, die Verknüpfung und Folgerung der einzelnen Gedanken auseinander. Ausser diesen logischen Erfordernissen gehört auch die grammatische und die orthographische Richtigkeit in das Gebiet des niederen Stils. Der höhere Stil dagegen besteht in der formvollendeten, künstlerischen Ausdrucksweise, in dem Schwung der Diktion, in der geeigneten Anwendung der Figuren und Tropen. Der niedere Stil wird daher überall da angewandt werden müssen, wo es sich um Schärfe und Bestimmtheit des Ausdrucks handelt; der höhere da, wo auch das Gefühl in Mitleidenschaft gezogen wird. Ein unzeitgemässer Missbrauch beider ist mit Entschiedenheit zu tadeln.

Für die einklassige Volksschule würde freilich eine Beschränkung des Stoffes nothwendig sein, sowie auch die formalen Stilübungen nur die Elemente der beiden Gattungen berücksichtigen können. Ueberhaupt wird eine Modifikation des Gegebenen hier und da je nach der Qualität der Schule eintreten müssen, wodurch jedoch weder das aufgestellte Princip noch die angegebene Methode im wesentlichen alterirt wird. Festzuhalten ist aber unter allen Umständen, dass man zunächst durch Vorführung und Analysirung von Musterbeispielen das Wesen jeder Gattung dem Schüler zum Bewusstsein bringt und nicht eher einen Schritt weiter geht, als bis er in seinen Nachbildungen erst mit, dann möglichst ohne Hülfe des Lehrers in jeder Gattung gerechten Ansprüchen Genüge leistet. Nichts ist unfruchtbarer und verderblicher, als die be-

liebte buntscheckige Abwechslung in allen möglichen Arten der Stilübungen, während Abwechslung innerhalb einer Gattung ein verständiger Lehrer genugsam zu bieten weiss.

Die mündlichen Stilübungen oder der freie Vortrag schliesst sich eng an die schriftlichen Uebungen an, nur dass hier noch dasjenige zu berücksichtigen ist, was von dem ausdrucksvollen Lesen gilt (vgl. § 25. Der Leseunterricht. „Die Leseform"). Beides unterscheidet sich lediglich dadurch, dass im freien Vortrag eigene Gedanken, bei'm Lesen aber fremde Gedanken zum Ausdruck gelangen.

II. Anleitung zum Verständniss fremder Gedanken. —

a. Die Lektüre.

Das Verständniss fremder Gedanken erfordert das Verstehen des Inhalts und der Form derselben; jenes ist das sachliche, dieses das sprachliche Verständniss, welche beide zusammen erst das volle Verständniss ergeben.

Das sachliche Verständniss besteht in der kongruenten Auffassung der vorgeführten Sachen, Personen und deren Handlungen oder Absichten in genau demselben Sinne, in welchem der Darstellende sie gedacht hat oder doch gemäss seiner Darstellung gedacht wissen will. Das sprachliche Verständniss setzt die Kenntniss von der Bedeutung der einzelnen Wörter und ihrer syntaktischen Verbindung voraus, so dass es im wesentlichen in der Kenntniss der Grammatik besteht.

Soll daher ein volles Verständniss fremder Gedanken erzielt werden, so ist es nöthig, dieselben Vorstellungen und Gedankenreihen in dem Schüler zu wecken, welche der Darsteller in Schrift oder Wort mitgetheilt hat. Zu diesem Zwecke führe man den Leser (oder Hörer) zunächst durch das Verständniss des Einzelnen möglichst in die Anschauungsweise und den allgemeinen Ideenkreis des Darstellers ein, soweit es eben das Dargestellte erfordert, um dann wieder von hier aus das Einzelne zu beleuchten. Oder mit andern Worten: man bediene sich der synthetisch- analytischen, sodann der analytisch-synthetischen Methode, deren Gang im allgemeinen folgender ist.

Nachdem das Ganze ohne jede Unterbrechung vom Lehrer vorgelesen, werden schwierigere Wörter und grammatische Verbindungen sowie ungewohnte Vorstellungen verdeutlicht und sodann aus geeigneten Stellen die Grundanschauung oder „Idee" aufgesucht, von denen das Dargestellte getragen wird. Ist diese gefunden, so werden aus ihr wiederum deduktiv die Hauptgedanken des Gelesenen entwickelt, die endlich durch die weitere Ausführung reicheren Inhalt und lebendigere Anschaulichkeit erhalten. Darauf erfolge von Seiten der Schüler Vorlesen, sowie zum Schlusse mündliche Wiedergabe des Besprochenen. Eine zu eingehende Erklärung ist ebenso nachtheilig als eine zu oberflächliche; jedoch richtet sich die Ausführlichkeit der Behandlung ganz nach der Beschaffenheit der Darstellung sowie auch nach dem geistigen Niveau der Schüler.

Als Stoff für den Unterricht im Verständniss fremder Gedanken dient das Lesebuch, später die sog. Klassiker.

Obgleich das Lesebuch in seiner Art und zu seinem Zwecke klassische Muster enthalten soll, so darf es doch nimmermehr aus den Werken der „Klassiker" bestehen. Im Anfang ist das Sprachvermögen des Kindes noch so wenig entwickelt, dass es nur möglichst einfache Sätze denkt, spricht und versteht. Erst der grammatische Unterricht eröffnet ihm mit der Zeit das Verständniss der zusammengesetzten Sätze sowie auch mancher Wortarten, deren Sinn ihm bis dahin verborgen war, während das Bewusstsein der eigenen und das Verständniss einer fremden Gefühlswelt erst sehr allmälig erwacht. Darum muss auch das Lesebuch seinen Stoff dem entsprechenden Grade der kindlichen Fassungskraft anpassen und stetig mit ihr fortschreiten; nur auf seiner obersten Stufe gebe es als Vorbereitung eine sorgfältige Auswahl aus den Werken unserer Klassiker. Ueberall aber soll das Dargebotene in seiner Art klassisch, d. h. musterhaft sein.

Sobald das Gefühlsleben des Schülers soweit gesteigert ist, dass er das absolut Schöne zu empfinden und mit Hülfe des Lehrers in seinem Wesen zu erkennen beginnt, dann biete man ihm dieses in systematischer Folge in der ewig mustergültigen Form unsrer Klassiker. Bevor aber nicht Gemüth und Verstand in gleicher Weise die durchaus nothwendige Aus- und Durchbildung erlangt haben, hiesse das Lesen derselben einen unnatürlichen und doch leider oft begangenen Missbrauch treiben mit der kindlichen Seele.

Um den Verstand und zugleich auch das Gefühl zu bilden und zu beleben, bestehe die Form des Dargebotenen theils in prosaischer, theils in poetischer Darstellung. Die logische Zergliederung des Verstandes, das strenge Fortschreiten von der Ursache zur Wirkung, das Abwägen der Gründe, die Definitionen und Begriffsbestimmungen, das Untersuchen, das Schliessen, — kurz alle Verstandesoperationen erfordern die knappe, präcise Form der Prosa, wogegen das bewegte Gefühl in all' seinen Empfindungen, das bis in die innersten Tiefen erregte Gemüth, die überfliessende Phantasie ihre Begeisterung und Wallungen am entsprechendsten im wogenden Rhythmus der Poesie erklingen lassen. Zweifelsohne ergreift die Liebe zum Schönen die kindliche Seele früher als die Liebe zum Wahren und zum Guten, doch reift das Bewusstsein von demselben erst in späterer Zeit als von diesem.

b. Die Deklamation. Das Verständniss fremder Gedanken wird ausser der Lektüre noch durch die wörtliche Aneignung derselben wesentlich gefördert. Ist in der Lektüre auch das von andern Gedachte von uns noch einmal gedacht und das Empfundene von uns nachempfunden, so entschwindet dasselbe doch bald theilweise oder gar ganz dem Gedächtnisse, wodurch der Nutzen bedeutend verringert wird. Anders verhält es sich bei der wörtlichen Aneignung, wobei wir gezwungen werden, durch stete Wiederholung immer tiefer in den Sinn hineinzudringen und endlich mit der Form auch den Inhalt zu erfassen. Die fremden Gedankenreihen verschmelzen sich derartig mit den unsrigen,

dass wir bald nicht mehr im Stande sind, sie von denselben zu unterscheiden. Es ergiebt sich daraus, wie wichtig dieser Zweig des Unterrichts für unser Denk- und Sprachvermögen ist. Den sichersten Beweis von einer verständnissvollen Aneignung jedoch giebt die ausdrucksvolle wörtliche Wiedergabe des Gelernten, d. h. die Deklamation, welche sich von dem ausdrucksvollen Lesen (vgl. § 25. Der Leseunterricht. „Die Leseform.") nur dadurch unterscheidet, dass hier das Gelesene nicht wörtlich in das Gedächtniss, sondern nur seinem allgemeinen Inhalte nach aufgenommen worden ist. Daher gelten hier wie dort dieselben Gesetze und Regeln.

§ 32.

Literatur des deutschen Sprachunterrichtes.

I. Der deutsche Sprachunterricht im allgemeinen.

*) R. H. Hiecke. Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.

T. Thrämer. Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation. Leipzig 1848.

F. A. W. Diesterweg. Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Bielefeld 1854.

K. V. Stoy. Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. 3. Aufl. Wien 1868.

*) E. Laas. Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin 1872.

*) A. Richter. Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872.

A. Vogel. Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh 1874.

F. Otto. Thesen über die schulmässige Gestaltung und Behandlung des deutschen Sprachunterrichts. Eisenach 1875.

*) L. Kellner. Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Ein Hand- und Hülfsbuch für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 14. Aufl. Altenburg 1875.

A. Dietrich. Ueber den deutschen Unterricht im Gymnasium. Jena 1875.

H. Reiser. Der deutsche Sprachunterricht durchgeführt an 30 Musterstücken Ein Handbuch zur Ertheilung eines vollständigen und geistbildenden Unterrichts in der Muttersprache. Stuttgart 1876.

G. Luz. Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur sachgemässeren Gestaltung desselben. 2. Aufl. Basel 1876.

F. W. D. Krause. Der Sprach-Unterricht in der dreiklassigen Volksschule. Köthen 1876.

J. W. O. Richter. Der deutsche Unterricht an höheren Schulen. Leipzig 1876.

L. Rudolph. Praktische Anleitung zur Ertheilung eines naturgemässen Unterrichtes in unserer Muttersprache. Berlin 1877.

C. Kehr und G. Schlimbach. Der deutsche Sprachunterricht im 1. Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes. 6. Aufl. v. C. Kehr. Gotha 1877.

J. Werder. Vom Unterrichte in der Muttersprache mit besonderer Rücksicht auf die Mittelstufe. Basel 1878.

O. Boehm. Methodik des deutschen Unterrichts mit Berücksichtigung des deutschen Aufsatzes für höhere Bürgerschulen und Realschulen II. O. Leipzig 1878.

J. und W. Grimm. Deutsches Wörterbuch. Fortges. v. Hildebrand und Weigand. Leipzig 1880.

D. Sanders. Handwörterbuch der deutschen Sprache. 2. Aufl. Leipzig 1880.

II. Uebung im Ausdruck der Gedanken.

a. Grammatik.

J. C. Adelung. Deutsche Sprachlehre zum Gebrauch der Schulen in den preussischen Landen. Berlin 1781.

K. F. Rinne. Die deutsche Grammatik nach den Grundsätzen der historischen und vergleichenden Grammatik. Stuttgart 1838.

*) K. F. Becker. Ausführliche deutsche Grammatik. Frankfurt a. M. 1842.

Ph. Wackernagel. Der Unterricht in der Muttersprache. 1843.

A. Heyse. Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik. 18. Aufl. Hannover 1854.

Richter. Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Leipzig 1866.

Luz. Der Sprachunterricht in der Volksschule. Wiesenstieg 1867.

*) K. F. Becker. Handbuch der deutschen Sprache. 11. Aufl. v. T. Becker. Prag 1876.

D. Sanders. Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. Berlin 1877.

C. F. Petermann. Ein Wort über allgemeine Grammatik und deren Berücksichtigung auf höheren Schulen. Berlin 1877.

*) A. Engelien. Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 2. Aufl. Berlin 1878.

J. Grimm. Deutsche Grammatik. Besorgt v. W. Scherer. Berlin 1878.

F. Bachmann. Die Satz- und Wortlehre in praktischen Vorträgen. 4. Aufl. Leipzig 1878.

*) F. Wetzel. Die deutsche Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Grammatik. 7. Aufl. Berlin 1879.

F. Otto. Der Muttersprachunterricht in den ersten Schuljahren. Herausg. v. F. Otto jun. Langensalza 1879.

T. Gelbe. Deutsche Sprachlehre. Kassel 1879.

*) K. A. J. Hoffmann. Neuhochdeutsche Elementargrammatik. Mit Rücksicht auf die Grundsätze der historischen Grammatik bearbeitet. 10. Aufl. v. C. F. A. Schuster. Klausthal 1880.

b. Orthographie.

J. C. Adelung. Anweisung zur Orthographie. Leipzig 1788.

K. F. W. Wander. Vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung. 1831.

K. Bormann. Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1840.

K. Seltzsam. Methodik der Orthographie nach den Grundsätzen Jacotots. Breslau 1851.

A. Conrau. Rechtschreibefibel. 1869.

R. Philp. Zur deutschen Rechtschreibung. Eine Anregung zur orthographischen Reform. Hermannstadt 1875.

K. Hoffmann. Die neuhochdeutsche Rechtschreibung vom Standpunkte der Sprachphysiologie und Sprachgeschichte. Versuch einer wissenschaftlich richtigen und praktisch einfachen Lösung. Arnstadt 1875.

A. Conrau. Deutsche Schulorthographie. Mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie methodisch bearbeitet. 3. Aufl. Magdeburg 1875.

Die orthographische Conferenz zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876. Berlin 1876.

R. v. Raumer. Erläuterungen zu den Ergebnissen der Berliner orthographischen Konferenz. Halle 1876.

G. Michaelis. Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz beleuchtet. Berlin 1876.

R. Rissmann. Die Beschlüsse der orthographischen Konferenz. Vom pädagogischen Standpunkte aus besprochen. Wittenberg 1876.

H. Leineweber. Die Beschlüsse der orthographischen Konferenz. In ihrer Rückwirkung und Anwendbarkeit auf die deutsche Rechtschreibung in Schule und Leben beleuchtet. Heiligenstadt 1876.

Verhandlungen der zur Herstellung grösserer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin, den 4. bis 15. Januar 1876. 2. Abdr. Halle 1876.

Oeffentliche Urtheile über die Ergebnisse der orthographischen Conferenz in kurzen Auszügen zusammengestellt. Berlin 1876.

F. Krieger. Materialien für den orthographischen und stylistischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen. Mit einer methodologischen Einleitung. Für Unter- und Mittelklassen. Nürnberg 1876.

H. E. Bezzenberger. Randbemerkungen zu den von der Berliner Konferenz aufgestellten Regeln für die deutsche Orthographie. Halle 1876.

A. J. Ruckert. 1300 Sätze über gleich und ähnlich lautende Wörter, zumeist aus Classikern. 3. Aufl. Schweinfurt 1877.

K. Klaunig. Ueber deutsche Rechtschreibung vom wissenschaftlich praktischen Standpunkte. 3. Aufl. von M. Berndt. Leipzig 1877.

J. E. Haselmeyer. Handbuch der Orthographie nach den Berliner Konferenzbeschlüssen mit einem tunlichst vollständigen Wörterbüchlein. Würzburg 1877.

M. W. Götzinger. Die Anfangsgründe der deutschen Rechtschreibung und Satzzeichnung in Regeln und Aufgaben. 7. Aufl. Aarau 1877.

*) F. W. Fricke. Die Orthographie nach den im Bau der deutschen Sprache liegenden Gesetzen in wissenschaftlicher, pädagogischer und praktischer Bezeichnung dargestellt. Bremen 1877.

J. Schober. Rechtschreibelehre für Volks-, Bürger- und Unter-Realschulen, sowie zum Privatunterricht. 9. Aufl. Wien 1877.

W. Bruns. Deutsche Regeln nebst Wörterbuch über mehr als 3000 Wörter mit schwieriger Schreibart, unter Hinzufügung der von der orthographischen Konferenz vorgeschlagenen Schreibweise. Düsseldorf 1877.

H. Saur. Grundzüge der deutschen Rechtschreibung. Heidelberg 1877.

Duden. Anleitung zur Rechtschreibung. 2. Aufl. Leipzig 1878.

*) D. Sanders. Katechismus der deutschen Orthografie. 4. Aufl. Leipzig 1878.

C. Schäffer. Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie, nebst einem Verzeichnisse: die Schreibung und Bedeutung der gebräuchlichsten Fremdwörter. 12. Aufl. Leipzig 1879.

G. Bauer. Praktischer Unterrichtsgang im Rechtschreiben für die ersten Schuljahre, nebst einem Anhang prosaischer und poetischer Diktate, bearbeitet nach den amtlich festgestellten Regeln der deutschen Rechtschreibung. 10. Aufl. Stuttgart 1879.

E. Kuhl. Deutsche Rechtschreiblehre. Ein Hilfs- und Uebungsbuch für den orthographischen Unterricht auf 3 Classenstufen. 3. Aufl. Gotha 1879.

J. Lattmann. Praktische Bedenken gegen die Fassung der Regeln für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauche in den preussischen Schulen. Clausthal 1880.

J. Hufschmidt. Methodischer Lehrgang für den Unterricht im Rechtschreiben. Essen 1880.

C. Winderlich. Stoff zum Diktieren. 6. Aufl. Breslau 1880.

F. K. A. Friesicke. Lehr- und Uebungsbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen. Freienwalde a. O. 1880.

c. Stilübungen.

Wilmsen. Anleitung zur zweckmässigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen. Berlin 1811.

J. C. Dolz. Praktische Anweisung zu schriftlichen Aufsätzen über Gegenstände des gemeinen Lebens. 6. Aufl. Leipzig 1826.

Baumgarten. Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in geordneter Stufenfolge. Leipzig 1830.

C. G. Scholz. Die Stilschule. Halle 1835.

R. J. Wurst. Elementarbuch zu praktischen Denk- und Stilübungen. Reutlingen 1840.

Petermann. Aufgabebuch für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen. Dresden 1850.

K. Bormann. Methodische Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen. 6. Aufl. Leipzig 1862.

E. Förster. Das Volkslied in der Volksschule. Die Behandlung des sprachlichen Lernstoffes zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck für die mittlere und obere Stufe der Volksschule. 2. Aufl. Breslau 1868.

K. Schubert. Die Aufsatzübungen in der Volksschule. Wien 1868.

C. Seydel. Behandlung poetischer Sprachstücke zu stilistischen Zwecken. Leipzig 1870.

F. Beck. Materialien und Dispositionen zu Uebungs-Aufsätzen nebst einzelnen Musterbeispielen. München 1871.

*) E. Graf. Methodische Stilübungen auf Grund einer vereinfachten Satzlehre. Leipzig 1872.

F. Brümmer. Der poetische Lesestoff, seine Behandlung und Verwerthung zu Aufsatzübungen besonders in der Volksschule. Berlin 1872.

J. H. Lutz. Methodisch geordnete Materialien zur Aufsatzlehre auf der Mittelstufe der allgemeinen Volksschule. Zürich 1874.

K. Hoffmann. Sammlung von Musteraufsätzen für die mittleren Klassen der Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen. Berlin 1874.

G. Wunderlich. Die schriftlichen Arbeiten in der Oberklasse der Volksschule im strengsten Anschlusse an das Lesebuch. Langensalza 1875.

F. Linnig. Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Paderborn 1875.

L. Heinemann. Materialien für die Stilübungen in Volksschulen. 2. Aufl. Braunschweig 1875.

B. Werneke. Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die obern Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Münster 1875.

C. Kehr. Materialien zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für Volksschulen. 5. Aufl. Gotha 1875.

F. Wagner. Die Lehre vom deutschen Stil oder praktische Anleitung zum richtigen deutschen Gedankenausdrucke. 10. Aufl. Darmstadt 1876.

O. Steinbrück. Deutsche Aufsätze in unterrichtlicher Weise für die Mittelstufe der Volksschule bearbeitet. Langensalza 1876.

G. Varrelmann. Ausgeführte Stilarbeiten. Ein Hilfsbuch für Lehrer beim stilistischen Unterrichte in Stadt- und Landschulen. 2. Aufl. Hannover 1876.

J. H. Lutz. Materialien zur Aufsatzlehre auf der Ober-Stufe der allgemeinen Volksschule. 2. Aufl. Zürich 1876.

L. Kellner. Materialien für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke. 8. Aufl. Altenburg 1876.

H. Brossmann. Aufgaben, Entwürfe und Gedanken zu deutschen Arbeiten. Nebst korrigirten Ausführungen aus der Feder der Schüler. Für höhere Schulen, insbesondere für Seminare und Präparandenanstalten. 5. Aufl. Langensalza 1876.

*) E. Laas. Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. 2. Aufl. Berlin 1877.

J. F. Hüttmann. Deutsches Aufsatzbuch. Eine stufenmässig geordnete Sammlung deutscher Aufsätze zum Gebrauch für Volks- und Mittelschulen. Hannover 1877.

J. Naumann. Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Musterbeispielen und Dispositionen im Anschluss an die Lektüre klassischer Werke für die oberen Klassen höherer Schulen. 3. Aufl. Leipzig 1877.

A. Hentschel. Sammlung stufenmässig geordneter Aufsätze für Stadt- und Landschulen. Leipzig 1877.

L. Meisser. Der deutsche Aufsatz und dessen Behandlung in der Volksschule. 2. Aufl. Bern 1878.

H. T. Traut. Deutsche Schulaufsätze. Eine Sammlung von Abhandlungen, Dispositionen und Thematen für obere Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1878.

F. Krieger. Der Aufsatzunterricht. Eine Sammlung von Musteraufsätzen für die Oberklassen der Volksschulen, sowie auch für Präparanden- und Fortbildungsschulen herausgegeben. Mit einer methodologischen Einleitung. München 1878.

K. T. Kriebitzsch. Siebensachen zu den Aufsatzübungen mittlerer und höherer Schulen. 2. Aufl. Berlin 1878.

J. Hahnenkamp. Stoffsammlung zu Sprach- und Aufsatzübungen für Volks- und Bürgerschulen, wie auch für Gewerbe- und Fortbildungsschulen. 8. Aufl. Wien 1878.

*) L. Cholevius. Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze. 4. Aufl. Leipzig 1878.

Schöppa. Versuch einer Theorie des Aufsatzes im Seminar. Delitzsch 1878.

W. Sommer. Hand- und Hülfsbuch für den Unterricht im deutschen Aufsatze in Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten, wie zum Selbststudium. 7. Aufl. Köln 1878.

K. A. J. Hoffmann. Rhetorik für höhere Schulen. 5. Aufl. v. C. F. A. Schuster. Klausthal 1878.

W. Götz. Praktische Anleitung zur Composition stilistischer Darstellungen auf Grund des Princips der Entwicklung. Kitzingen 1878.

F. J. Hoos. Aufsatz-Präparationen für gereiftere Schüler. Versuch eines Beitrags zur Methodik des Unterrichts im schriftlichen Gedankenausdruck. Ravensburg 1878.

*) J. H. Deinhardt. Beiträge zur Dispositionslehre. 2. Aufl. Bromberg 1878.

M. Schiessl. Ueber die Nothwendigkeit einer principiellen Neugestaltung der Stilistik. Kaiserslautern 1879.

Lüthgen. Die Aufgabe und Behandlung des deutschen Aufsatzes auf höheren Lehranstalten. Bochum 1879.

G. Leuchtenberger. Dispositionen über Themata zu deutschen Arbeiten für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Bromberg 1879.

K. Kappes. Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik. Für höhere Lehranstalten entworfen. 3. Aufl. Leipzig 1879.

A. Heinze. Praktische Anleitung zum Disponiren für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. v. H. Heinze. Leipzig 1879.

E. Graf. Aufgaben zu den methodischen Stilübungen. Leipzig 1879.

*) A. Engelien. Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen höherer Knaben- und Mädchenschulen und für die oberen Klassen gehobener Volksschulen. 5. Aufl. Berlin 1879.

W. Bote. Deutsche Aufsätze im Anschluss an den beschreibenden Theil des Unterrichts. Potsdam 1879.

H. Herzog. Methodisch-praktische Anleitung zu deutschen Stilübungen. Für die untern Klassen der Volksschule. 3. Aufl. Aarau 1879.

*) D. G. Herzog. Stoff zu stilistischen Uebungen in der Muttersprache. Für obere Klassen von Gymnasien und höhere Lehranstalten. 14. Aufl. Braunschweig 1879.

C. O. Weigeldt und H. F. Richter. Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. Ein Hilfsbuch für Lehrer bei Ertheilung des stilistischen und sprachlichen Unterrichts in Stadt- und Landschulen. 6. Aufl. Berlin 1880.

J. Venn. Deutsche Aufsätze, verbunden mit einer Anleitung zum Anfertigen von Aufsätzen. 16. Aufl. Wiesbaden 1880.

*) L. Rudolph. Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. 7. Aufl. Berlin 1880.

O. Böhm. Deutsche Aufsätze für die Unter- und Mittelklassen der Real- und höheren Bürgerschulen. Berlin 1880.

A. Junghänel und J. G. Scherz. Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. 5. Aufl. Berlin 1880.

*) L. Cholevius. Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig 1880.

III. Anleitung zum Verständniss fremder Gedanken.

a. Lektüre.

α. Literaturgeschichte.

C. Oeser. Geschichte der deutschen Poesie in leicht fasslichen Umrissen. 2. Aufl. bearb. v. J. W. Schäfer. Leipzig 1859.

R. Prutz. Die deutsche Literatur der Gegenwart von 1848—1858. 2. Aufl. Leipzig 1860.

J. Schmidt. Geschichte der deutschen Literatur seit Lessing's Tod. 5 Aufl. Leipzig 1867.

A. Schloenbach. Handbuch der deutschen Literatur der Neuzeit. 2. Aufl. Hildburghausen 1870.

A. Koberstein. Grundriss der Geschichte der deutschen Nationalliteratur. 5. Aufl. Leipzig 1873.

A. Stern. Fünfzig Jahre deutscher Prosa. 1820 bis 1870. Leipzig 1873.

K. J. Schröer. Die deutsche Dichtung des 19. Jahrhunderts in ihren bedeutenderen Erscheinungen. Leipzig 1875.

J. Scherr. Allgemeine Geschichte der Literatur aller Völker des Erdkreises. 5. Aufl. Stuttgart 1875.

W. Menzel. Geschichte der deutschen Dichtung von der ältesten bis auf die neueste Zeit. 2. Ausg. Leipzig 1875.

R. Gottschall. Die deutsche Nationalliteratur des 19. Jahrhunderts. Literarhistorisch und kritisch dargestellt. 4. Aufl. Breslau 1875.

G. G. Gervinus. Geschichte der deutschen Dichtung. 5. Aufl. v. K. Bartsch. Leipzig 1875.

G. Brandes. Die Hauptströmungen der Literatur des 19. Jahrhunderts. Uebers. v. A. Strodtmann. Berlin 1876.

*) H. Kurz. Geschichte der deutschen Literatur mit ausgewählten Stücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 7. Aufl. Leipzig 1876.

K. Gödeke. Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung aus den Quellen. Dresden 1877.

*) A. F. C. Vilmar. Geschichte der deutschen National-Literatur. 19. Aufl. Marburg 1879.

*) W. Hahn. Geschichte der poetischen Literatur der Deutschen. 9. Aufl. Berlin 1879.

W. Lindemann. Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. 5. Aufl. Freiburg i/Br. 1879.

W. Wackernagel. Geschichte der deutschen Literatur. 2. Aufl. Basel 1879.

L. Salomon. Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Stuttgart 1879.

O. Roquette. Geschichte der deutschen Dichtung von den ältesten Denkmälern bis auf die Neuzeit. 3. Aufl. Stuttgart 1879.

H. Menge. Geschichte der deutschen Literatur mit besonderer Berücksichtigung der modernen Kulturbestrebungen. Wolfenbüttel 1879.

H. Hettner. Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts. 3. Aufl. Braunschweig 1879.

K. Barthel. Vorlesungen über die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 9. Aufl. Gütersloh 1879.

A. Ohorn. Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Kassel 1880.

*) R. König. Deutsche Literaturgeschichte. 7. Aufl. Bielefeld 1880.

O. v. Leixner. Illustrierte Literaturgeschichte. Leipzig 1880.

β. Erklärungen der Klassiker und des Lesebuches.

T. Eisenlohr. Die Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken. 2. Aufl. Stuttgart 1866.

F. Krieger. Das Lesebuch. Grundlage des Sprach- und Realunterrichtes in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1872.

*) F. Otto. Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 7. Aufl. Leipzig 1873.

A. Büttner. Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuchs, nachgewiesen an 80 Lesestücken. 2. Aufl. Berlin 1875.

*) H. Viehoff. Schiller's Gedichte erläutert und auf ihre Veranlassungen, Quellen und Vorbilder zurückgeführt, nebst Variantensammlung. 5. Aufl. Stuttgart 1876.

*) H. Viehoff. Göthe's Gedichte erläutert und auf ihre Veranlassungen, Quellen und Vorbilder zurückgeführt, nebst Variantensammlung. 3. Aufl. Stuttgart 1876.

C. Richter. Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule. 7. Aufl. Berlin 1876.

*) K. T. Kriebitsch. Zum Lesebuch. 300 Lesestücke, poetische und prosaische, mit Auslegungen für den Schulgebrauch. Gotha 1877.

J. A. Heffner. Behandlung des Lesebuchs für Volksschulen. Heidelberg 1877.

Die Classiker aller Zeiten und Nationen. Geschichte ihres Lebens, Charakteristik ihrer Schriften und auserlesene Stücke aus ihren Meisterwerken. Begründet v. A. Wolff. Berlin 1877.

Zur Lesebuch-Frage. Kritiken von einem praktischen Schulmanne. Hanau 1877.

W. Berger. Erläuterungen zum Lesebuch für Volksschulen. Tauberbischofsheim 1877.

H. Keferstein. Das deutsche Lesebuch in der Volksschule. Langensalza 1878.

T. Vogt. Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Mit Rücksicht auf die österreichischen Lesebücher und einem Anhang über die „freien Vorträge". Wien 1878.

J. Müller. Die Auswahl des Lesebuchstoffes. Plauen 1878.

J. Schmidt. Die Behandlung des Lesebuches in Rücksicht auf Grammatik, Orthographie und Stilistik. Ein methodischer Versuch. Biberach 1878.

C. Gude. Erläuterungen deutscher Dichtungen. 5. Aufl. Leipzig 1878.

*) C. Kehr. Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in einer ungetheilten Volksschule. 7. Aufl. Gotha 1878.

G. Wunderlich. Deutsche Musterstücke erläutert und erklärt, sowie im Anschlusse an das Lesebuch ausgewählt. 2. Aufl. Langensalza 1879.

G. Walther. Erläuterungen deutscher Sprachstoffe aus den gangbarsten Lesebüchern. Leipzig 1879.

H. Nowack. Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuchs. Eine methodische Anweisung des Lesebuchs mit Lehrproben für die verschiedenen Zweige und Stufen des deutschen Unterrichts in der Volksschule. Breslau 1879.

R. Niedergesäss. Das Lesebuch in der Volks- und Bürgerschule. Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 1879.

G. Zeynek, J. Mich, A. Steuer. Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches in der Volksschule. Troppau 1879.

E. Kuenen. Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Köln 1879.

G. Fischer. Materialien zur Behandlung des Lesebuches für die Mittel- und Oberklassen der bayerischen Volksschulen. München 1879.

*) H. Düntzer. Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Leipzig 1879.

b. Deklamation.

Falkmann. Deklamatorik. Hannover 1836.

*) F. A. W. Diesterweg. Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre. Crefeld 1859.

R. Benedix. Katechismus der Redekunst. Anleitung zum mündlichen Vortrage. 8. Aufl. Leipzig 1875.

R. Benedix. Der mündliche Vortrag. 3. Aufl. 1877.

H. Hirt. Das musikalische Element in der deutschen Poesie. Ein Beitrag zur rechten Würdigung des gesprochenen Dichterwortes. Leipzig 1879.

§ 33.

Der Geschichtsunterricht.

Da das Ziel des Unterrichts überhaupt die Wahrheit, d. h. die Uebereinstimmung des Denkens und des Seins ist, so muss auch der Geschichtsunterricht zu seinem Zwecke die geschichtliche Wahrheit haben, d. h. die Uebereinstimmung der Vorstellung mit dem Geschehensein. Ebenso wenig aber, als jene Wahrheit nur die abstrakte, theoretische ist, sondern die lebensvolle und lebensspendende, welche das Gute und das Schöne nothwendig in ihrem Gefolge schaffend das Gesammtziel der Erziehung bildet, ebenso wenig kann auch das Ziel des Unterrichtes in der Geschichte lediglich in der blossen Uebereinstimmung der erweckten Vorstellung oder der Kenntniss von dem Ueberlieferten mit diesem selber bestehen. Vielmehr darf dieser Unterrichtszweig nur die Kenntniss derjenigen historischen Wahrheit vermitteln, welche zum veredelnden Ausgangspunkt des Guten und Schönen irgend-

wie dienen kann. Daher muss der Geschichtsunterricht in besonderem Maasse stets Fühlung behalten mit der Zucht sowohl als auch mit der Bildung.

Hieraus ergiebt sich unmittelbar als leitender Grundsatz bei der Auswahl des Stoffes, nur dasjenige vorzuführen, was auf irgend eine Weise dazu geeignet erscheint, den Willen des Schülers zu veredeln oder sein Gefühl für das Schöne empfänglich zu machen. Und in der That bietet die Geschichte eines jeden Volkes genug der nachahmungswerthesten Beispiele des heroischen Muthes, der unbestechlichen Gerechtigkeit, der selbstverläugnenden Entsagung und Liebe zu den Seinen, zum Vaterlande, zu den Feinden, zum Herrn, die selbst vor des Todes Grauen nicht zittert, — kurz, aller Tugenden. die den Menschen zum Menschen und Ebenbilde Gottes machen. Und ebenso beredt erzählt sie uns von den staunenswerthen Schöpfungen des menschlichen Geistes auf den Gebieten der Wissenschaften, der Erfindungen, der Kunst. Freilich verdunkelt die unverfälschte Geschichte solche erhebende Vorbilder andrerseits auch oft genug in bedenklicher Weise durch den Hinweis auf die menschlichen Laster, die Gute und Böse, ja selbst ganze Völker zu Grunde richteten; jedoch vermag der geschichtliche Verlauf von Jahrtausenden das Problem der Vergeltung ungleich besser zu lösen als die kurze Spanne des einzelnen Menschenlebens. In diesem Sinne ist die Weltgeschichte zugleich das Weltgericht. Scheint gleich die Menschheit hier und da von ihrer Idee abzufallen, so berechtigt uns doch die Geschichte, im grossen und ganzen eine fortschreitende Entwicklung anzunehmen und von einer „Erziehung des Menschengeschlechtes“ zu reden. Nur von diesem Gesichtspunkte aus bildet auch die Geschichte der menschlichen Verirrungen und Laster ein wesentliches Moment dieser Unterrichtsdisciplin.

Der Entwicklung des kindlichen Fassungsvermögens gemäss beginne der Geschichtsunterricht mit der Darstellung möglichst einfacher Verhältnisse. Entsprechend dem Kindesalter im menschlichen Leben finden sich auch im Kindesalter der Menschheit die einfachsten Verhältnisse ausgeprägt, wesshalb der erste Stoff am passendsten der Geschichte des Alterthums zu entnehmen ist. Doch auch hier noch würde das Gesammtleben eines Volkes in seinen verschiedenen Beziehungen für die noch zu unentwickelte Auffassung des Kindes eine zu grosse Mannigfaltigkeit bieten, sowie auch allgemeine Verhältnisse berühren, für die es weder Verständniss noch Interesse gewinnen kann; daher beschränke man sich auf den engeren Rahmen des Einzellebens, in welchem sich der Grundtypus seiner Sitten und Bestrebungen, seines Charakters und seiner wesentlichen Eigenthümlichkeit in prägnanter Weise wiederspiegelt. Biographieen hervorragender Männer aus dem Mittelalter und der Neuzeit bilden Fortsetzung und Abschluss der ersten Stufe.

Da es unmöglich ist, das Einzelleben völlig für sich zu isoliren und die mannigfaltigen Fäden, mit denen es an die Gesammtheit geknüpft ist, ohne Schädigung zu durchschneiden, so ist der Schüler all-

mälig bis zu einem gewissen Grade in die weitere Sphäre des bürgerlichen und staatlichen Lebens eingeführt, so dass er nunmehr im Stande ist, statt des Einzellebens das Schaffen und Wirken eines ganzen Volkes als Lebensäusserung einer eigenthümlichen Einheit aufzufassen. Und zwar bilden wiederum aus dem bereits angeführten Grunde die Völker des Alterthums um so mehr den Ausgangspunkt, als hier die Völker fast durchweg noch nacheinander als Träger der Kultur auftreten und das ganze Zeitalter nach ihnen seine bestimmte Signatur erhält. Dagegen ruht im Mittelalter, und noch mehr in der Neuzeit, der kulturgeschichtliche Fortschritt nach dem Princip der Arbeitstheilung auf den Schultern mehrerer Völker, wesshalb auch jedes derselben in erster Linie darnach zu erkennen und zu beurtheilen ist, in welchem Maasse es seiner eigenthümlichen Aufgabe gerecht geworden ist.

Es dürfte nicht allzu schwer sein, nach diesen allgemeinen Grundsätzen trotz der Ueberfülle des Stoffes für die verschiedenen Arten der Schulen eine specielle Auswahl zu treffen. Nur sei noch das Eine bemerkt, dass die immer kategorischer auftretende Forderung, die Kulturgeschichte mehr in den Vordergrund zu stellen, ihre volle Berechtigung hat.

Die Form der Darstellung sei, ausser auf der ersten Stufe, die eigentlich nur als ein geschichtlicher Vorkursus zu betrachten ist, die pragmatische, indem sie die gegebenen Thatsachen als Ursache und Wirkung aus einander ableitet. Abgesehen davon, dass eine rein objektive Darstellung unmöglich ist, indem die Thatsachen bereits durch die Auffassung des Lehrers, noch mehr aber durch die des Schülers ihre volle Objektivität eingebüsst haben, erkennen wir in den übrigen Disciplinen die formal bildende Kraft wesentlich eben darin, dass der Schüler die einzelnen Erscheinungen auf das allgemeine, ihnen zu Grunde liegende Gesetz zurückführen lernt, und nur in der Geschichte und den Geschicken der Menschheit soll er das zusammenhangslose Spiel des Zufalls erblicken? Das heisst ein Isoliren des Unterrichts von der Zucht und der Bildung, die doch stets bei einander sein müssen, falls sie ihren Zweck ganz und voll erfüllen sollen. Dazu kommt, dass Kinder d. h. Unmündige unterrichtet werden, welche mit dem Einzelnen nichts anzufangen wissen, wenn sie keine Anleitung erhalten, dasselbe zu einem Ganzen zusammenzufügen. Wie nichts, weder in der Natur noch im menschlichen Leben ohne irgend eine Ursache geschieht, am allerwenigsten etwas Wichtiges, Grossartiges, so auch in der Geschichte, welche uns ja nur die wichtigsten Thatsachen vorführt. Meistentheils wird der Schüler den Zusammenhang schon selber erkennen, sicherlich aber dann, wenn er vom Lehrer darauf aufmerksam gemacht wird. Daher wende man in jenem Falle sowie bei Repetitionen die dialogische, in diesem die monologische Lehrform an. Ein Herauskatechisiren der Thatsachen selber ist in jeder Beziehung verwerflich.

Es bedarf wohl kaum noch der Erwähnung, dass die Darstellungsweise im engen Anschluss an das wirkliche Geschehensein eine pro-

gressive sein muss, welche von der Ursache zur Wirkung fortschreitet, nicht umgekehrt. Das letztere Verfahren wäre ein völliges Verkennen des Wesens der Geschichte.

§ 34.

Literatur des Geschichtsunterrichtes.

I. Wissenschaftliche Werke.

a. Allgemeine Geschichte.

H. Dittmar. Die Geschichte der Welt vor und nach Christus. 24. Aufl. v. K. A. v. Schmitz-Aurbach 1866.

F. Körner. Die Weltgeschichte in Lebensbildern und Charakterschilderungen der Völker. 2. Aufl. Jena 1866.

K. v. Rottek. Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände. Fortgeführt v. W. Zimmermann. 8. Aufl. Stuttgart 1871.

C. S. Wollschlaeger. Uebersicht der Weltgeschichte. Eisenach 1873.

G. F. Kolb. Kulturgeschichte der Menschheit, mit besonderer Berücksichtigung von Regierungsformen, Politik, Religion etc. 2. Aufl. Leipzig 1873.

A. Geissler. Die Weltgeschichte von Anfang der historischen Kenntniss bis auf unsre Zeiten. In biographischer Form bearbeitet. 2. Ausg. Leipzig 1875.

*) F. v. Hellwald. Culturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Augsburg 1876.

A. v. Dittmann. Die Weltgeschichte. Eine zusammenhängende Erzählung in 12 Büchern. Leipzig 1877.

W. Pütz. Historische Darstellungen und Charakteristiken. Köln 1877.

A. W. Grube. Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht. 20. Aufl. Leipzig 1877.

C. A. Krüger. Geschichtsbilder für Volksschulen. Erzählungen aus dem Alterthum, der deutschen und brandenburg-preussischen Geschichte. 5. Aufl. Danzig 1877.

A. Mauer. Darstellung der wichtigsten Begebenheiten und berühmtesten Personen aus der alten Geschichte, dem Mittelalter, der neuen und neuesten Zeit. Langensalza 1878.

F. Schmidt. Weltgeschichte. Berlin 1878.

H. Lahrssen. Weltgeschichte in Biographien. Für Volksschulen bearbeitet. Leipzig 1878.

C. Cantù. Allgemeine Weltgeschichte. Fortges. v. J. Fehr. Regensburg 1878.

C. Wernicke. Die Geschichte der Welt. 6. Aufl. Berlin 1878.

O. v. Corvin und F. W. Held. Illustrirte Weltgeschichte für das Volk. 2. Aufl. Leipzig 1879.

O. Henne-Am Rhyn. Allgemeine Kulturgeschichte von der Urzeit bis auf die Gegenwart. 2. Aufl. 1879.

C. Wolff. Weltgeschichte. Langensalza 1879.

W. Assmann. Handbuch der allgemeinen Geschichte. 2. Aufl. v. E. Meyer. Braunschweig 1879.

G. Weber. Allgemeine Weltgeschichte, mit besonderer Berücksichtigung des Geistes- und Culturlebens der Völker und mit Benutzung der neuern geschichtlichen Forschungen für die gebildeten Stände bearbeitet. Leipzig 1879.

F. J. Holzwarth. Weltgeschichte. Mainz 1879.

W. Onken. Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen. Berlin 1879.

K. F. Becker. Weltgeschichte. Herausg. von A. Liegel. Altona 1879.

J. B. Weiss. Lehrbuch der Weltgeschichte. 2. Aufl. Wien 1880.

*) G. Weber. Lehrbuch der Weltgeschichte. 18. Aufl. Leipzig 1880.

Staatengeschichte der neuesten Zeit. Leipzig 1880.

b. Specielle Geschichte.

A. Wirth. Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M. 1862.

H. Beitzke. Geschichte der deutschen Freiheitskriege in den Jahren 1813 bis 1814. 3. Aufl. Berlin 1864.

*) G. G. Gervinus. Geschichte des 19. Jahrhunderts seit den Wiener Verträgen. Leipzig 1867.

H. T. Traut. Historische Darstellungen aus der Geschichte des Mittelalters. Nach den Quellen und besten Geschichtsschreibern. Leipzig 1867.

F. Pfalz. Bilder aus dem deutschen Städteleben im Mittelalter. Leipzig 1871.

K. Grün. Kulturgeschichte des 16. Jahrhunderts. Leipzig 1872.

L. Doublier. Geschichte des Alterthums vom Standpunkte der Cultur mit besonderer Berücksichtigung des Handels und des Weltverkehrs. Wien 1873.

*) G. Schwab. Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums. Nach seinen Dichtern und Erzählern. Gütersloh 1873.

*) W. H. Riehl. Kulturstudien aus drei Jahrhunderten. Stuttgart 1873.

*) H. W. Stoll. Die Sagen des classischen Alterthums. 6. Aufl. Leipzig 1874.

*) B. G. Niebuhr. Römische Geschichte. 2. Ausg. v. M. Jsler. Berlin 1874.

H. T. Buckle. Geschichte der Civilisation in England. Uebers. v. A. Ruge 5. Aufl. Leipzig 1874.

L. Friedländer. Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Untergang der Antonine. 3. Aufl. Leipzig 1874.

L. v. Ranke. Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514. 2. Aufl. — Zur Kritik neuerer Geschichtsschreiber. 2. Aufl. Leipzig 1874.

J. M. Mayer. Geschichte Bayerns. Regensburg 1874.

Lauckhard. Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Eisenach 1874.

L. Wittig. Ein Jahrhundert der Revolutionen. Geschichtliche Entwicklung der Kämpfe für und gegen die Völkerfreiheit, vom amerikanischen Unabhängigkeitskriege bis in die neueste Zeit. Zürich 1875.

G. Staiger. Die Geschichte Württembergs. Tübingen 1875.

*) H. W. Stoll. Die Götter und Heroen des classischen Alterthums. 6. Aufl. Leipzig 1875.

J. Scherr. 1848. Ein weltgeschichtliches Drama. 2. Aufl. Leipzig 1875.

W. Pierson. Preussische Geschichte. 3. Aufl. Berlin 1875.

J Kuhl. Die Anfänge des Menschengeschlechts und sein einheitlicher Ursprung. Bonn 1875.

A. v. Kremer. Culturgeschichte des Orients unter den Chalifen. Wien 1875.

K. Biedermann. Deutschland im 18..Jahrhundert. Leipzig 1875.

W. Baumann. Geschichte des deutschen Volkes in seiner Entwickelung zum National-Staat. Herausg. v. M. Moltke. Leipzig 1875.

G. Bancroft. Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika von der Entdeckung des amerikanischen Continents an bis auf die neueste Zeit. Deutsch von A. Bartels. Leipzig 1875.

R. Usinger. Die Anfänge der deutschen Geschichte. Hannover 1875.

B. Taylor. Geschichte von Deutschland. Uebers. v. M. Hansen-Taylor. Stuttgart 1875.

T. Simons. Aus altrömischer Zeit. Culturbilder. Berlin 1875.

H. Rau. Kulturgeschichtliche Vorlesungen. Wiesbaden 1875.

J. Lubbock. Die Entstehung der Civilisation und der Urzustand des Menschengeschlechtes, erläutert durch das innere und äussere Leben der Wilden. Uebers. v. A. Passow. Jena 1875.

F. Lenormant. Die Anfänge der Cultur. Geschichtliche und archäologische Studien. 2. Aufl. Jena 1875.

F. Kohlrausch. Deutsche Geschichte. 16. Aufl. v. W. Kentzler. Hannover 1875.

*) T. Mommsen. Römische Geschichte. 6. Aufl. Berlin 1875.

E. Heinel. Geschichte Preussens. Fortgeführt von C. F. Laudien. 7. Aufl. Königsberg 1876.

E. Guhl und W. Koner. Das Leben der Griechen und Römer nach antiken Bildwerken dargestellt. 4. Aufl. Berlin 1876.

A. Schwegler. Römische Geschichte. Fortgesetzt v. O. Clason. Tübingen 1876.

W. Wägner. Rom. Anfang, Fortgang, Ausbreitung und Verfall des Weltreichs der Römer. Leipzig 1876.

C. Sander. Geschichte des Bürgerkrieges in den Vereinigten Staaten von Amerika 1861—1865. 2. Aufl. v. F. Mangold. Frankfurt a/M. 1876.

E. v. Cosel. Geschichte des preussischen Staates und Volkes unter den Hohenzollern'schen Fürsten. Leipzig 1876.

W. Girschner. Deutschlands grosse Kaiserzeit. Lebensbilder der deutschen Kaiser von Karl dem Grossen bis zum letzten Hohenstaufen. Erfurt 1876.

*) W. Wattenbach. Geschichte des römischen Papstthums. Berlin 1876.

W. Müller. Politische Geschichte der Gegenwart. Berlin 1876.

T. Lindner. Geschichte des deutschen Reiches vom Ende des 14. Jahrhunderts bis zur Reformation. Braunschweig 1876.

T. W. Higginson. Geschichte der vereinigten Staaten von NordA-merika in populärer Darstellung. Stuttgart 1876.

C. Bulle. Geschichte der neuesten Zeit. 1815—1871. Leipzig 1876.

K. F. Becker. Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. 3. Aufl. v. M. Moltke. Leipzig 1877.

L. Stacke. Erzählungen aus der mittleren, neuen und neuesten Geschichte. Oldenburg 1877.

L. Stacke. Erzählungen aus der alten Geschichte. Oldenburg 1877.
B. Niehues. Geschichte des Verhältnisses zwischen Kaiserthum und Papstthum im Mittelalter. Münster 1877.
O. Peschel. Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. 2. Aufl. Stuttgart 1877.
W. Menzel. Geschichte der Neuzeit. Vom Beginn der französischen Revolution bis zur Wiederherstellung des deutschen Reichs 1789—1871. Stuttgart 1877.
G. Maspero. Geschichte der morgenländischen Völker im Alterthum. Uebers. v. R. Pietschmann. Leipzig 1877.
H. Brugsch-Bey. Geschichte Aegyptens unter den Pharaonen. Nach den Denkmälern bearbeitet. Leipzig 1877.
O. Jäger. Geschichte der Griechen. Gütersloh 1877.
W. Zimmermann. Illustrirte Geschichte des deutschen Volkes. Stuttgart 1877.
W. Wägner. Hellas. Das Land und Volk der alten Griechen. Leipzig 1877.
H. Göll. Illustrirte Mythologie. Göttersagen und Kultusformen der Hellenen, Römer etc. 4. Aufl. Leipzig 1877.
Geschichte der europäischen Staaten. Herausg. v. Heeren, Ukert und Giesebrecht. Gotha 1878.
F. Hirsch. Illustrirte Geschichte des deutschen Volkes. 2. Ausg. Berlin 1878.
D. Müller. Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefasster übersichtlicher Darstellung. 7. Aufl. Berlin 1878.
A. Forbiger. Hellas und Rom. Populäre Darstellung des öffentlichen und häuslichen Lebens der Griechen und Römer. Leipzig 1878.
*) F. v. Raumer. Geschichte der Hohenstaufen und ihrer Zeit. 5. Aufl. Leipzig 1878.
B. J. Lossing. Illustrirte Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. Stuttgart 1878.
*) E. Curtius. Griechische Geschichte. 4. Aufl. Berlin 1878.
J. v. Falke. Hellas und Rom. Eine Culturgeschichte des classischen Alterthums. Stuttgart 1878.
D. Bikélas. Die Griechen des Mittelalters und ihr Einfluss auf die europäische Cultur. Uebers. v. W. Wagner. Gütersloh 1878.
C. Wernicke. Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichtsunterrichts. 6. Aufl. Altenburg 1878.
F. v. Weech. Die Deutschen seit der Reformation mit besonderer Berücksichtigung der Culturgeschichte. Leipzig 1878.
F. Voigt. Geschichte des brandenburg-preussischen Staates. 3. Aufl. v. F. Voigt. Berlin 1878.
J. M. v. Söltl. Das deutsche Volk und Reich in fortschreitender Entwickelung von den frühesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Elberfeld 1878.
C. Peter. Römische Geschichte in kürzerer Fassung. 2. Aufl. Halle 1878.
*) W. v. Giesebrecht. Geschichte der deutschen Kaiserzeit. 4. Aufl. Braunschweig 1878.
W. Eick. Grundriss der deutschen und preussischen Geschichte. Eisenach 1878.
K. Simrock. Handbuch der deutschen Mythologie mit Einschluss der nordischen. 5. Aufl. Bonn 1878.
J. Grimm. Deutsche Mythologie. 4. Ausg. v. E. H. Meyer. Berlin 1878.

H. Göll. Kulturbilder aus Hellas und Rom. 3. Aufl. Leipzig 1878.
O. Jäger. Geschichte der Römer. 4. Aufl. Gütersloh 1878.
*) M. Dunker. Geschichte des Alterthums. 5. Aufl. Leipzig 1878.
*) J. G. Droysen. Geschichte des Hellenismus. Gotha 1878.
J. Scherr. Germania. Zwei Jahrtausende deutschen Lebens. Kulturgeschichtlich geschildert. Stuttgart 1878.
F. Schmidt. Preussens Geschichte in Wort und Bild. 3. Aufl. Leipzig 1879.
*) L. v. Ranke. 12 Bücher preussischer Geschichte. 2. Aufl. Leipzig 1879.
*) F. Krones. Handbuch der Geschichte Oesterreichs von der ältesten bis zur neuesten Zeit. Mit besonderer Rücksicht auf Länder, Völkerkunde und Culturgeschichte bearbeitet. Berlin 1879.
W. Ihne. Römische Geschichte. Leipzig 1879.
O. Jäger. Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Congress bis zur Gegenwart. 18. Aufl. Berlin 1879.
L. Hahn. Geschichte des preussischen Vaterlandes bis zur Gründung des deutschen Kaiserreichs (1871). 8. Aufl. Berlin 1879.
W. E. H. Lecky. Sittengeschichte Europas von Augustus bis auf Karl den Grossen. 2. Aufl. v. F. Löwe. Leipzig 1879.
J. J. Honegger. Literatur und Cultur des 19. Jahrhunderts. In ihrer Entwicklung dargestellt. 2. Aufl. Leipzig 1879.
F. C. Schlosser. Geschichte des 18. Jahrhunderts und des 19. bis zum Sturz des französischen Kaiserreichs, mit besonderer Rücksicht auf geistige Bildung. 5. Aufl. Berlin 1879.
L. v. Ranke. Französische Geschichte vornehmlich im 16. und 17. Jahrhundert. 3. Aufl. Stuttgart 1879.
L. v. Ranke Englische Geschichte vornehmlich im 17. Jahrhundert. 3. Aufl. Leipzig 1879.
F. v. Köppen. Die Hohenzollern und das Reich. Zwei Jahrhunderte brandenburg-preussischer Geschichte. Darmstadt 1879.
*) H. v. Treitschke. Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. 2. Aufl. Leipzig 1879.
W. Arnold. Deutsche Urzeit. 2. Aufl. Gotha 1879.
J. Janssen. Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. Freiburg i/Br. 1879.
L. Häusser. Geschichte des Zeitalters der Reformation 1517—1648. Herausg. v. W. Onken. 2. Aufl. Berlin 1879.
H. W. Stoll. Geschichte der Römer bis zum Untergange der Republik. 3. Aufl. Hannover 1879.
H. W. Stoll. Geschichte der Griechen bis zur Unterwerfung unter Rom. 3. Aufl. Hannover 1879.
M. Fuchs. Geschichte der Wittelsbacher und des Königreichs Bayern bis zur Jetztzeit. Nach vorhandenen Quellen bearbeitet. München 1879.
J. Scherr. Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. 7. Aufl. Leipzig 1879.
*) G. Freytag. Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 11. Aufl. Leipzig 1879.
*) G. Waitz. Deutsche Verfassungsgeschichte. 3. Aufl. Kiel 1880.
(Staatengeschichte der neuesten Zeit. Leipzig bei S. Hirzel. 1880.)

*) H. v. Sybel. Geschichte der Revolutionszeit von 1789—1800. Stuttgart 1880.
*) L. Stacke. Deutsche Geschichte. Bielefeld 1880.
P. Besse. Geschichte der Deutschen bis zur höchsten Machtentfaltung des römisch-deutschen Kaiserthums unter Heinrich III. Leipzig 1880.
J. G. Droysen. Geschichte Alexander's des Grossen. 3. Aufl. Gotha 1880.
G. Kaufmann. Deutsche Geschichte bis auf Karl den Grossen. Leipzig 1880.

II. Methodische Werke.

G. G. Gervinus. Grundzüge der Historik. Leipzig 1837.
F. Jacobi. Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen. Nürnberg 1839.
F. Stiehl. Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. Koblenz 1842.
F. W. Miquel. Beiträge eines mit der Herbart'schen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Aurich 1847.
Löbell. Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Leipzig 1847.
C. Peter. Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch. Halle 1849.
W. Assmann. Das Studium der Geschichte. Braunschweig 1849.
H. v. Sybel. Ueber den Stand der neueren deutschen Geschichtschreibung. Marburg 1856.
J. F. C. Campe. Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859.
K. Biedermann. Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860.
G. Weber. Der Geschichtsunterricht in Mittelschulen. Heidelberg 1864.
Ueber die Nothwendigkeit einer gründlichen Reform des Lehrplans für den Geschichtsunterricht auf Real- und höheren Bürgerschulen. Neuwied 1870.
M Lazarus. Ueber die Ideen in der Geschichte. Berlin 1872.
K. F. Eberhardt. Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf den Seminarien. Eisenach 1874.
O. A. Grüllich. Beitrag zur Methodik des Geschichtsunterrichtes an höheren Lehranstalten. Löbau 1874.
*) J. G. Droysen. Grundriss der Historik. 2. Aufl Leipzig 1875.
*) C. Radenhausen. Osiris. Weltgesetze in der Weltgeschichte. Hamburg 1875.
F. Muster. Die Geschichte in der Volksschule. Prämiirte Concurrenzschrift. Köln 1876.
R. Foss. Wie ist der Unterricht in der Geschichte mit dem geographischen Unterricht zu verbinden? Dargelegt an der Darstellung der Provinz Pommern. Leipzig 1876.
F. Krieger. Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung zur richtigen Ertheilung der Geschichte. Nürnberg 1876.
R. Mayr. Die philosophische Geschichtsauffassung der Neuzeit. Wien 1877.
O. Jäger. Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. Mainz 1877.
W. Herbst. Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877.

O. Lorenz. F. C. Schlosser und über einige Aufgaben und Prinzipien der Geschichtsschreibung. Wien 1878.

F. Jodl. Die Culturgeschichtsschreibung, ihre Entwickelung und ihr Problem. Halle 1878.

H. Doergens. Grundlinien einer Wissenschaft der Geschichte. Leipzig 1878.

H. Nohascheck. Ueber den Geschichts-Unterricht in einer Volksschule von acht Klassen mit Rücksicht auf das hessische Volksschulgesetz vom 16. Juni 1874. Ein methodischer Versuch. Mainz 1878.

§ 35.

Der geographische Unterricht.

Erhebt das Nachdenken den Menschen über die thierischen Wesen, so gehört auch die Geographie nicht grade in letzter Linie zu den „humanen" Wissenschaften. Als leibliches Wesen sieht sich der Mensch ganz und gar abhängig von der Erde, deren Oberfläche, sei sie Land oder Wasser, ihm die Befriedigung seiner leiblichen Bedürfnisse gewährt. Doch wird dies wesentlich bedingt durch Wind und Wetter, Regen und Sonnenschein, Sommer und Winter, deren Grund er in der tellurischen Konstellation der Erde findet. Dem tiefer Nachdenkenden kann es nicht verborgen bleiben, dass der Mensch auch in seinen geistigen Bedürfnissen und Anlagen vielfach abhängig von der Erde und ihrem Kreisen als Weltkörper ist. Andrerseits aber hat er trotz dieser Abhängigkeit die Erdoberfläche sich dienstbar gemacht, ja selbst durch die Werke einer reichen Kultur umgestaltet, so dass der Wohnsitz des Menschen von ihm fast ebenso abhängig ist, wie der Mensch von jenem. Daher ist der Zweck der Geographie, „den Menschen mit dem Schauplatze seiner Wirksamkeit im besondern und im allgemeinen bekannt zu machen; darum ist sie Beschreibung dieses Schauplatzes, nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen".

Hierauf gründet sich die Eintheilung der Geographie in die physische oder natürliche, welche die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche in Bezug auf Gestalt und Gliederung betrachtet, in die mathematische, deren Objekt der Einfluss der Gestirne auf dieselbe ist, und in die politische, welche die durch die menschliche Gemeinschaft bewirkte Eintheilung und Veränderung umfasst.

Hiermit ist zugleich im allgemeinen der Stoff dieser Unterrichtsdisciplin gegeben, welcher im wesentlichen in der gesammten Erdoberfläche besteht, sofern sie als Wohnsitz des Menschengeschlechtes dient.

Da der geographische Unterricht, besonders in seinen Elementen, vorwiegend auf Anschaulichkeit basirt, so ist es eine wichtige Aufgabe des Anschauungsunterrichtes, nicht aber der Heimathskunde, die geographischen Vorbegriffe möglichst durch unmittelbare Anschauung vorzuführen (vgl. § 23). Ohne diese Vorübungen ist ein erspriesslicher Unterricht nicht denkbar.

Die Unterrichtsform, in welcher hieran anknüpfend der ganze

geographische Stoff dem Schüler zugeführt werden kann, ist entweder die analytische, indem man von dem Weltganzen ausgehend die Erde als einen Theil desselben betrachtet und sodann die Oberfläche der Erde in ihre Theile und Untertheile gliedert, oder die synthetische, welche den entgegengesetzten Weg einschlägt, oder endlich die beide verbindende analytisch-synthetische. Da aber die analytische Form mit zu viel Reflexionen und zu wenig Anschauungen operirt, die synthetische dagegen statt der Wichtigkeit des Einzelnen lediglich die räumliche Nähe zum Princip des Fortschritts macht, sowie auch das Verständniss der Theile aus dem Ganzen erschwert, so ist die analytisch-synthetische, oder richtiger die synthetisch-analytische Form bei'm geographischen Unterrichte die zweckentsprechendste.

Hiernach würde dieser Unterricht nach den Vorübungen mit der Heimathskunde beginnen. Während bei den Vorübungen die behandelten Objekte nur zur Veranschaulichung allgemeiner Begriffe dienten und nicht um ihrer selbst willen betrachtet wurden, so ist der Stoff für die Heimathskunde ein bestimmt gegebener, der in allen seinen Theilen nicht mehr mit einem beliebigen andern verwechselt werden darf. Sie bildet daher bereits die erste Stufe des geographischen Unterrichtes selber. Schon hierbei wie bei den Vorübungen muss man nothwendig auf das Weltganze rekurriren, weil erst durch dieses manches Einzelne bestimmbar und verständlich wird, so z. B. die Himmelsgegend, Jahres- und Tageszeiten u. a. Da die engere Heimath, dann die weitere Heimath und das Vaterland für jeden ebensowohl das Nächstliegende als auch das Wichtigste ist, so rechtfertigt sich der synthetische Gang als der zunächst einzuschlagende. Je grösser jedoch der Theil wird, um so vielseitiger werden seine Beziehungen zum Ganzen, die ohne Kenntniss dieses nicht verstanden werden können. Daher tritt nunmehr die Nothwendigkeit ein, die gesammte Erdoberfläche in ihren wesentlichsten Gestaltungen kennen zu lernen, welche allgemeine Kenntniss nach dem Princip der Wichtigkeit bei der Auswahl der einzelnen Länder an Inhalt immer reicher wird. Die mathematische Geographie vertheilt sich auf alle Stufen, da sie nirgends zu entbehren ist.

Die Art und Weise der Vermittlung der geographischen Kenntnisse ist am besten vorwiegend der Dialog, da es besonders darauf ankommt, dass der Schüler die durch die verschiedenen Hülfsmittel gewonnene Anschauung in Worte fassen und daraus weitere Schlüsse ziehen lernt. Die monologische Form der Mittheilung eignet sich dagegen für Schilderungen, die möglichst Selbstgesehenes zum Inhalte haben und für eine ganze Gattung charakteristisch sein müssen.

Da dieser Unterrichtszweig sich in erster Linie an das Anschauungsvermögen wendet, so ist auf die Klarheit und Uebersichtlichkeit der Anschauungsmittel um so mehr Sorgfalt zu verwenden, als sie meist nicht wirkliche Abbildungen der Objekte darstellen, sondern nur willkürlich gewählte Zeichen für dieselben, so dass zugleich die Phantasie in nicht geringe Mitleidenschaft gezogen wird. Die Abstraktion, welche dem Schüler bei'm sog. Kartenlesen zugemuthet wird, ist grösser

und schwieriger, als man gewöhnlich anzunehmen pflegt Trotz der meist guten technischen Ausführung der Hülfsmittel bleibt in dieser Beziehung doch noch manches zu wünschen übrig. Ganz besonders ist die sehr beliebte Sonderung der Karten in physische und politische zu verwerfen, da deren Verschmelzung zu einem Gesammtbilde selbst dem Lehrer schwerlich gelingt. Ebenso tadelnswerth ist die Ueberfüllung der Karten sowie auch die Verschwommenheit der Gebirgsmassen, obgleich die Theorie fast einstimmig auf die Beseitigung dieser Uebelstände dringt.

§ 36.

Literatur des geographischen Unterrichtes.

I. Wissenschaftliche Werke.

a. Allgemeine Geographie.

*) C. Ritter. Die Erdkunde. 2. Aufl. Berlin 1847.

*) C. Ritter. Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen. Herausg. von H. A. Daniel. Berlin 1861.

Sydow. Grundriss der allgemeinen Geographie. Gotha 1862.

W. Hoffmann. Encyklopädie der Erd-, Völker- und Staatenkunde, eine geographisch-statistische Darstellung der Erdtheile, Länder, Meere u. s. w. Leipzig 1864.

L. G. Blanc. Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 8. Aufl. v. H. Lange. Braunschweig 1867.

E. Kapp. Vergleichende allgemeine Erdkunde. 2. Aufl. Braunschweig 1868.

C. G. D. Stein und F. Hörschelmann. Handbuch der Geographie für die gebildeten Stände. 7. Aufl. Leipzig 1870.

A. Bastian. Geographische und ethnologische Bilder. Jena 1873.

C. Ritter. Geographisch-statistisches Lexikon über die Erdtheile, Länder, Meere u. s. w. 6. Aufl. v. O. Henne- am Rhyn. Leipzig 1874.

H. Masius. Geographisches Lesebuch. Umrisse und Bilder aus der Erd- und Völkerkunde. 10. Aufl. Langensalza 1874.

T. Schacht. Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte. 8. Aufl. v. W. Rohmeder. Mainz 1874.

W. Pütz. Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Gemälden für Schule und Haus. 2. Aufl. Cöln 1874.

V. F. Klun. Allgemeine und Handels-Geographie 4. Aufl. Wien 1875.

H. A. Daniel. Handbuch der Geographie. 4. Aufl. Leipzig 1875.

A. W. Grube. Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. 14. Aufl. Leipzig 1875.

J. G. F. Cannabich. Lehrbuch der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen. 18. Aufl. v. F. M. Oertel und R. Zöllner. Weimar 1875.

K. F. R. Schneider und F. E. Keller. Handbuch der Erdbeschreibung und Staatenkunde. 2. Aufl. Glogau 1876.

A. Hummel. Handbuch der Erdkunde. Ein Hausbuch des geographischen Wissens. Leipzig 1876.

*) E. A. Rossmässler. Die Geschichte der Erde. 3. Aufl. Heilbronn 1876.

A. Berthelt. Die Geographie in Bildern, oder charakteristische Darstellungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde. Leipzig 1876.

*) O. Ule. Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche in ihrer Beziehung zur Geschichte derselben und zum Leben ihrer Bewohner. Eine physische Erdbeschreibung nach E. Reclus. Leipzig 1876.

C. S. Cornelius. Grundriss der physikalischen Geographie. 5. Aufl. Halle 1877.

*) K. Andree. Geographie des Welthandels. Mit geschichtlichen Erläuterungen. 2. Aufl. v. R. Andree. Stuttgart 1877.

F. Siegmund. Untergegangene Welten. Eine populäre Darstellung der Geschichte der Schöpfung und der Wunder der Vorwelt. Wien 1877.

*) G. A. v. Kloeden. Handbuch der Erdkunde. Berlin 1877.

F. Hobirk. Wanderungen auf dem Gebiete der Länder- und Völkerkunde. Detmold 1877.

F. v. Hellwald. Die Erde und ihre Völker. Ein geographisches Hausbuch. Stuttgart 1877.

M. J. A. Voelkel und A. Thomas. Die Aussprache der geographischen Namen aus dem Bereiche der Schule, nach Laut und Ton bezeichnet. Heidelberg 1877.

*) O. Peschel. Völkerkunde. 4. Aufl. Leipzig 1877.

C. Schreiber. Lehrbuch des geographischen Anschauungs- und Denkunterrichts. Leipzig 1877.

J. G. Kutzner. Geographische Bilder, enthaltend das Interessanteste und Wissenswürdigste aus der Länder- und Völkerkunde und der Physik der Erde. 2. Aufl. v. A. Kutzner. Glogau 1877.

A. Mauer. Geographische Bilder. Darstellung des Wichtigsten und Interessantesten aus der Länder- und Völkerkunde. Langensalza 1878.

C. A. Krüger. Geographische Bilder aus allen Erdtheilen. Danzig 1878.

J. Lehnert. Um die Erde. Reisebilder von der Erdumsegelung mit S. M. Corvette „Erzherzog Friedrich" in den Jahren 1874, 1875, 1876. Wien 1878.

O. Peschel. Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde als Versuch einer Morphologie der Erdoberfläche. 3. Aufl. Leipzig 1878.

*) O. Peschel. Geschichte der Erdkunde bis auf Alexander von Humboldt und Carl Ritter. 2. Aufl. v. S. Ruge. München 1878.

W. Hechenbach. Die Welt. Wanderungen über alle Theile der Erde. Regensburg 1878.

A. Balbi. Allgemeine Erdbeschreibung oder Hausbuch des geographischen Wissens. Eine systematische Encyclopädie der Erdkunde für die Bedürfnisse der Gebildeten jedes Standes. 6. Aufl. v. C. Arendts. Wien 1878.

*) Keil und Thomé. Die Erde und ihr organisches Leben. Ein geographisches Hausbuch. Stuttgart 1879.

F. H. Ungewitter. Neueste Erdbeschreibung und Staatenkunde, oder geographisch-statistisch-historisches Handbuch. 5. Aufl. v. G. W. Hopf. Dresden 1879.

W. F. A. Zimmermann. Die Wunder der Urwelt. Eine populäre Darstellung der Geschichte der Schöpfung und des Urzustandes der Erde, sowie der Umwälzungen und Veränderungen ihrer Oberfläche, ihrer Vegetation und ihrer Bewohner bis auf die Jetztzeit. 26. Aufl. verb. v. S. Kalischer. Berlin 1879.

H. F. Kolb. Handbuch der vergleichenden Statistik der Völkerzustands- und Staatenkunde. 8. Aufl. Leipzig 1879.

E. Hildebrandt. Reise um die Erde. Erzählt v. E. Kossak. 6. Aufl. Berlin 1879.

F. Körner. Die Erde, ihr Bau und organisches Leben. Versuch einer Physiologie des Erdkörpers. 2. Titelausgabe. Jena 1879.

*) H. Guthe. Lehrbuch der Geographie. 4. Aufl. bearb. von H. Wagner. Hannover 1879.

*) O. Peschel. Physische Erdkunde. Nach den hinterlassenen Manuscripten selbständig bearbeitet und herausgegeben von G. Leipoldt. Leipzig 1879.

b. Specielle Geographie.

K. Andree. Nordamerika in geographischen und geschichtlichen Umrissen. 2. Aufl. Braunschweig 1854.

Die zweite deutsche Nordpolarfahrt in den Jahren 1869 und 1870 unter Führung des Kapitän Karl Koldewey. Herausg. von dem Verein für die deutsche Nordpolarfahrt in Bremen Leipzig 1874.

F. Umlauft. Die österreichisch-ungarische Monarchie. Geographisch-statistisches Handbuch, mit besonderer Rücksicht auf politische und Culturgeschichte. Wien 1875.

G. Rohlfs. Quer durch Afrika. Reise vom Mittelmeer nach dem Tschad-See und zum Golf von Guinea. Leipzig 1875.

T. Kirchhoff. Reisebilder und Skizzen aus Amerika. Altona 1875.

F. Ratzel. Städte- und Culturbilder aus Nordamerika. Leipzig 1876.

*) T. Waitz. Anthropologie der Naturvölker. 2. Aufl. v. G. Gerland. Leipzig 1877.

V. L. Cameron. Quer durch Afrika. Leipzig 1877.

A. Forbiger. Handbuch der alten Geographie. Aus den Quellen bearbeitet. Hamburg 1877.

H. v. Schmid. Unser Vaterland, in Wort und Bild geschildert von einem Verein der bedeutendsten Schriftsteller und Künstler Deutschlands und Oesterreichs. Stuttgart 1878.

M. Stanley. Durch den dunkeln Welttheil, oder die Quellen des Nils, Reisen um die grossen Seen des äquatorialen Afrika und den Livingstone-Fluss nach dem atlantischen Ocean. Uebers. v. C. Böttger. Leipzig 1878.

H. v. Lankenau und L. v. d. Oelsnitz. Das heutige Russland. Schilderungen und Bilder aus allen Theilen des Zarenreiches. Leipzig 1878.

R. Andree. Ethnographische Parallelen und Vergleiche. Stuttgart 1878.

G. Schweinfurth. Im Herzen von Afrika. 2. Aufl. Leipzig 1878.

*) G. A. v. Klöden und F. v. Köppen Unser deutsches Land und Volk. Vaterländische Bilder aus Natur, Geschichte, Industrie und Volksleben des neuen Deutschen Reiches. 2. Aufl. Leipzig 1878.

H. Kiepert. Lehrbuch der alten Geographie Berlin 1878.

F. Wernick. Städtebilder. Leipzig 1878.

F. v. Hellwald und L. C. Beck. Die heutige Türkei. 2. Aufl. Leipzig 1878.

*) H. A. Daniel. Deutschland nach seinen physischen und politischen Verhältnissen geschildert. 5. Aufl. Leipzig 1878.

F. v. Hellwald. Im ewigen Eis. Geschichte der Nordpolfahrten von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Stuttgart 1879.

E. v. Hesse Wartegg. Nord-Amerika, seine Städte und Naturwunder, sein Land und seine Leute. Leipzig 1879.

J. Chavanne. Die Sahara oder von Oase zu Oase. Bilder aus dem Natur- und Volksleben in der grossen afrikanischen Wüste. Wien 1879.

H. v. Schlagintweit-Sakünslünski. Reisen in Indien und Hochasien. Jena 1880.

F. v. Hellwald. Centralasien. Landschaften und Völker in Kaschgar, Turkestan, Kaschmir und Tibet. 2. Ausg. Leipzig 1880.

c. Mathematische Geographie und Himmelskunde.

C. Flammarion. Die Mehrheit bewohnter Welten. Astronomische, physiologische und naturphilosophische Studien. Leipzig 1865.

H. J. Klein. Handbuch der allgemeinen Himmelsbeschreibung vom Standpunkt der kosmischen Weltanschauung dargestellt. Braunschweig 1872.

*) J. H. v. Mädler. Geschichte der Himmelskunde nach ihrem gesammten Umfange. Braunschweig 1873.

H. J. Klein. Populäre astronomische Encyklopädie. Astronomisches Handwörterbuch. Heilbronn 1874.

J. Hann, F. v. Hochstetter, A. Pokorny. Allgemeine Erdkunde. Ein Leitfaden der astronomischen Geographie, Meteorologie, Geologie und Biologie. 2. Aufl. Prag 1875.

A. Dodel. Die neuere Schöpfungsgeschichte nach dem gegenwärtigen Stande der Naturwissenschaften. Leipzig 1875.

E. Wetzel. Allgemeine Himmelskunde. Eine populäre Darstellung dieser Wissenschaft nach den neuesten Forschungen. 3. Aufl. Berlin 1875.

F. W. Loof. Geschichte der Astronomie. Langensalza 1875.

J. Müller. Lehrbuch der kosmischen Physik. 4. Aufl. Braunschweig 1875.

E. Häckel. Natürliche Schöpfungsgeschichte. 6. Aufl. Berlin 1875.

J. Huber. Zur Kritik moderner Schöpfungslehren mit besonderer Rücksicht auf Häckel's „natürliche Schöpfungsgeschichte“. München 1875.

K. A. Specht. Populäre Entwickelungs-Geschichte des Weltalls. Gotha 1876.

F. du Prel. Der Kampf um's Dasein am Himmel. Versuch einer Philosophie der Astronomie. 2. Aufl. Berlin 1876.

*) O. Ule. Die Wunder der Sternenwelt. Ein Ausflug in den Himmelsraum. 2. Aufl. v. H. J. Klein. Leipzig 1876.

E. Mayer. Ueber die Gestalt und Grösse der Erde. Wien 1876.

F. Pfaff. Schöpfungsgeschichte mit besonderer Berücksichtigung des biblischen Schöpfungsberichtes. 2. Aufl. Frankfurt a/M. 1877.

Schmidt. Unser Sonnenkörper nach seiner physikalischen, sprachlichen und mythologischen Seite hin betrachtet. Lemgo 1877.

W. Schütte. Der Sternhimmel. Eine populäre Darstellung des Weltgebäudes. Leipzig 1877.

R. A. Proctor. Unser Standpunkt im Weltall. Herausg. v. W. Schur. Heilbronn 1877.

H. Gyldén. Die Grundlehren der Astronomie nach ihrer geschichtlichen Entwickelung dargestellt. Leipzig 1877.

*) H. J. Klein. Kosmologische Briefe über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Weltbaues. 2. Aufl. Graz 1877.

R. Wolf. Geschichte der Astronomie. München 1877.

F. Kerz. Die Entstehung des Sonnensystems. Nach der Laplace'schen Hypothese, in verschiedenen neuen Richtungen ausgeführt. Eine mathematische Abhandlung. 2. Aufl. Darmstadt 1877.

J. H. Thomassen. Geschichte und System der Natur. Allgemein verständliche Darstellung der natürlichen Entstehung und des Kreislaufs der Welt, sowie der Entwicklungsgeschichte ihrer Bewohner. 3. Aufl. Leipzig 1877.

F. Ratzel. Sein und Werden der organischen Welt. Eine populäre Schöpfungsgeschichte. Leipzig 1877.

*) A. Secchi. Die Sterne. Grundzüge der Astronomie der Fixsterne. Leipzig 1878.

E. Neison. Der Mond und die Beschaffenheit und Gestaltung seiner Oberfläche. Braunschweig 1878.

J. Weisbach. Vorträge über mathematische Geographie. Freiberg 1878.

J. J. v. Littrow. Die Wunder des Himmels oder gemeinfassliche Darstellung des Weltsystemes. 6. Aufl. v. C. v. Littrow. Berlin 1878.

H. Sonnenschmidt. Kosmologie. Geschichte und Entwicklung des Weltbaues, unter Zugrundelegung der neuesten Forschungen der Wissenschaft. 2. Aufl. Leipzig 1879.

*) A. Diesterweg. Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Herausg. v. F. u. C. Strübing. 10. Aufl. Berlin 1879.

F. Siegmund. Durch die Sternenwelt oder die Wunder des Himmelsraumes. Wien 1879.

H. Fritz. Die Beziehungen der Sonnenflecken zu den magnetischen und meteorologischen Erscheinungen der Erde. Eine von der holländischen Gesellschaft der Wissenschaften zu Haarlem gekrönte Preisschrift. Haarlem 1879.

Asterios. Die Physiognomie des Mondes. Versuch einer neuen Deutung im Anschluss an die Arbeiten von Mädler, Nasmyth und Carpenter. Nördlingen 1879.

O. M. Opelt. Der Mond. Populäre Darstellung der Verhältnisse und Erscheinungen, welche von diesem Körper bekannt sind. Leipzig 1879.

*) J. H. v. Mädler. Der Wunderbau des Weltalls oder populäre Astronomie. 7. Aufl. bearbeitet v. W. Klinkerfues. Berlin 1879.

II. Methodische Werke.

Guts-Muths. Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. Weimar 1835.

J. G. Lüdde. Geschichte der Methodologie der Erdkunde. Leipzig 1849.

B. Schlotterbeck. Die Heimatskunde im ersten Schuljahre oder Einführung des 6—7jährigen Kindes in das Natur- und Menschenleben. Wismar 1868.

A. Baruch. Ueber die Methode des geographischen Unterrichts an höheren Lehranstalten. Frankfurt a/M. 1870.

G. Wenz. Die Theorie des Landkarten- und Planzeichnens. München 1871.

E. Stössner. Die Methode des geographischen Unterrichts in Realschulen. Döbeln 1871.

F. Winkler. Methodik des geographischen Unterrichts nach erprobten Grundsätzen. Dresden 1872.

F. A. Püschmann. Ueber Veranschaulichungsmittel für mathematische Geographie. Grimma 1873.

G. Wenz. Die Reform des geographischen Unterrichts in Schulen, Seminarien und anderen Unterrichts-Anstalten. München 1874.

G. Kaufmann und G. Maser. Geographische Faustzeichnungen als Grundlage für einen methodischen Unterricht in der Geographie. Strassburg 1875.

D. Grün. Die Geographie als selbstständige Wissenschaft. Prag 1875.

A. Schopf. Reform des geographischen Unterrichts an Gymnasien. Wien 1875.

K. V. Stoy. Von der Heimathskunde. Jena 1876.

J. Ptaschnik. Leitfaden beim Lesen der geographischen Karten. 6. Aufl. Wien 1876.

G. Mikusch. Kurzgefasste Anleitung zur Behandlung der Heimatkunde in der Volksschule. Brünn 1876.

J. Felkl. Der Globus und seine Anwendung in Schule und Haus. Rostock 1877.

O. Schneider. Ueber die Nothwendigkeit und Einrichtung geographischer Schulsammlungen. Berlin 1877.

E. Richter. Die historische Geographie als Unterrichts-Gegenstand. Wien 1877.

*) O. Peschel. Geschichte der Erdkunde bis auf Alexander von Humboldt und Carl Ritter. 2. Aufl. v. S. Ruge. München 1877.

C. Schreiber. Vorcursus des geographischen Anschauungs- und Denkunterrichts. Leipzig 1878.

O. Delitzsch. Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. 2. Aufl. Leipzig 1878.

G. Wenz. Das Karten-Zeichnen in der Schule. Methodisch dargestellt. München 1878.

R. Trampler. Die constructive Methode des geographischen Unterrichtes. Wien 1878.

H. Trunk. Ueber die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichtes mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens. 2. Aufl. Wien 1878.

*) H. Oberländer Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 3. Aufl. Grimma 1879.

§ 37.

Der naturwissenschaftliche Unterricht.

Mit Recht betont der philosophische Sensualismus, dass alle unsre Erkenntnisse von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehen. Das alleinige

Objekt der sinnlichen Wahrnehmung ist aber die Natur in ihren überaus mannigfachen Gebilden, durch welche unablässig unsre Sinne afficirt werden. Soll nun dieselbe ein geeignetes Fundament unsrer Erkenntnisse abgeben, so muss sie zunächst den wirklichen Dingen genau entsprechen, und sodann die den objektiven Dingen entsprechende sinnliche Wahrnehmung von der inneren Wahrnehmung aufgefasst und festgehalten werden. Die Fixirung, Ordnung, Vergleichung und Begründung der so erhaltenen Wahrnehmungen ist die Aufgabe der Naturwissenschaft.

Daher ergiebt sich als Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts, der für den Unterricht überhaupt von fundamentaler Bedeutung ist, in erster Linie die Anleitung zur Ausbildung und Schärfung der Sinne, damit sie im Stande sind, ein möglichst allseitiges Abbild des Wahrgenommenen in sich aufzunehmen. Das in der sinnlichen Wahrnehmung entstandene Bild würde, wie es die Praxis täglich beweist, ohne jede merkbare Spur sogleich wieder verschwinden, wenn nicht die Aufmerksamkeit dasselbe in der inneren Wahrnehmung sogleich erfasste und in das Bewusstsein überführte, woselbst es zugleich vom Gedächtniss zur beliebigen Reproduktion aufbewahrt wird. Doch das in's Bewusstsein gedrungene Bild ist noch nicht geeignet, das Fundament des Unterrichts zu bilden, zu welchem Zwecke es durch den Process des Denkens zur Vorstellung erhoben werden muss, d. h. zu einem Einzelbegriff, dessen Inhalt ein sinnlich wahrgenommener Gegenstand ist. Wie der Begriff überhaupt die Einheit der wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes bildet, so ist auch die Vorstellung nur dann klar und wahr, wenn sie die den sinnlichen Gegenstand konstituirenden Merkmale aus der Summe aller Merkmale, Eigenschaften oder Theile desselben ausgesondert und zu einer Einheit verschmolzen hat.

Die scharfe Fixirung dieser Vorstellungen oder Einzelbegriffe ist der Ausgangspunkt und die Grundlage der Naturwissenschaft, welche vorzubereiten die erste Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts sein muss. Da die Erkenntniss einer Vorstellung in dem Heraussondern der wesentlichen Merkmale besteht, dieses aber wiederum die Wahrnehmung, die sinnliche sowohl als auch die innere, voraussetzt, so hat der Unterricht zunächst von der Uebung im Gebrauche der Sinne auszugehen; denn ein geübtes Auge oder Ohr sieht und hört mehr als ein ungeübtes. Seine weitere Aufgabe ist es sodann, den Schüler zu einem aufmerksamen Beobachten anzuleiten, damit er sich dessen, was er wahrgenommen hat, auch wirklich bewusst wird. Es ist ja bekannt genug, dass Gegenstände oder Handlungen, welche uns ohne Aufmerksamkeit von den Sinnen zugeführt werden, ohne jede Spur an uns vorübergehen. Daher existirt für uns die Welt nur soweit, als wir uns ihrer bewusst werden: nur die Vorstellung ist meine Welt und: „die Welt ist nur meine Vorstellung". Andrerseits freilich ist es vortheilhaft, dass wir uns nicht alles dessen bewusst werden, was sich unsern Sinnen darbietet: die stete Ueberfülle der Wahrnehmungen würde uns erdrücken und verwirren. Auch besteht nicht

in der Menge der inneren Wahrnehmungen die Menge der Erfahrungen, sondern die denkende Bearbeitung der bewussten Wahrnehmungen ergiebt dasjenige Fundament, auf welches sich, wie jede Wissenschaft, so auch die Naturwissenschaft gründet.

Während nun das Bewusstsein in der inneren Wahrnehmung das durch die Sensation der Sinne entstandene Bild reflexionslos wiederspiegelt, sondert das wissenschaftliche Denken das Unwesentliche und Zufällige aus und verknüpft das Wesentliche und Zusammengehörige zu einer Einheit, welche sodann auch von der Sprache (meist) in einem Worte objektivirt wird. Bildete jene erste Aufgabe eigentlich nur die Vorübungen, so betritt der Schüler mit diesen Denkoperationen als der zweiten Aufgabe das Gebiet der Naturwissenschaft selber.

Sind die Einzelbegriffe oder Vorstellungen in genügender Anzahl gewonnen und im Gedanken sowie in Worten festgestellt, dann ist es die weitere Aufgabe der Naturwissenschaft, wiederum durch Vergleichung und Aussonderung des Nebensächlichen, durch immer allgemeinere Begriffe zu den relativ höchsten hinaufzusteigen, um so einerseits ein bestimmt abgegrenztes Gebiet in seinen Haupttheilen zu übersehen, und andrerseits die verschiedenen Beziehungen der einzelnen Erscheinungen zu einander zu erkennen.

Das Objekt der Naturwissenschaft im weiteren Sinne sind die gesammten sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände; doch beschränkt man sie gewöhnlich nur auf die irdischen Dinge. Dieselbe gliedert sich 1. in die Naturbeschreibung, welche die festen Körper, Steine, Pflanzen und Thiere für sich nach ihren Merkmalen oder organischen Funktionen näher beschreibt, ohne jedoch diejenigen Einflüsse und Veränderungen in Betracht zu ziehen, welche sie gegenseitig oder auf andere Naturkörper ausüben, während 2. die Naturlehre die gegenseitigen Einwirkungen der Naturkörper und die denselben zu Grunde liegenden Naturkräfte zu ihrem Inhalte hat.

1. Die Naturbeschreibung. —

Die Naturbeschreibung zerfällt, je nach dem sie die Thiere, Pflanzen oder Steine zu ihrem Objekte hat, a. in Zoologie, b. Botanik oder c. Mineralogie.

a. Die Zoologie. Obgleich die Kenntniss der Thierwelt, als die am reichsten und komplicirtesten organisirte, eine umfassende Beobachtung voraussetzt, so ist dennoch im naturgeschichtlichen Unterrichte mit ihr zu beginnen, da ihre Merkmale und Eigenschaften am hervorstechendsten sind und am lebhaftesten das Interesse des Schülers erregen. Auch hier gehe man, wie überall bei'm Unterrichte vom Bekannten aus, indem man mit den Hausthieren beginnt, deren Gestalt, Nahrung, Gewohnheiten, Nutzen täglich beobachtet wird. Allerdings wird sich sogleich bei'm ersten Unterrichte hierin herausstellen, wie ungenügend diese Beobachtungen waren, wesshalb man die Schüler auf die Mangelhaftigkeit derselben aufmerksam mache und sie anleite, dabei genau und planmässig zu verfahren. Zunächst gilt es bei diesem Unterrichte

auf der untersten Stufe, der womöglich mit dem ersten Schultage zu beginnen hat, mit Bewusstsein zu beobachten und das Wahrgenommene kurz und präcis in Worte zu fassen. Erst wenn auf diese Weise genug Material gesammelt ist, tritt eine Scheidung des Unwesentlichen von dem Wesentlichen, sowie eine Zusammenstellung und Vergleichung des Gewonnenen in den Vordergrund. Aus der Klassificirung baut sich allmälig ein System auf, bei dem es weniger auf Vollständigkeit als auf Kenntniss der charakteristischen Hauptrepräsentanten ankommt. Da, wie bereits bemerkt, die Thierwelt die komplicirtesten Organismen umfasst, so ist, wenn irgendwo, grade bei diesem Unterrichte eine Vertheilung des Stoffes in koncentrischen Kreisen nothwendig. So viel als möglich werden die Beobachtungen an lebenden oder ausgestopften Thieren gemacht; Abbildungen gebrauche man nur im Nothfalle.

b. Die Botanik. Die Pflanzen bieten zwar nicht die unendliche Komplicirtheit der Thierwelt dar, haben aber dennoch so viele Aehnlichkeit mit dieser, dass beide besonders an ihren Grenzen unmerklich in einander übergehen. Es gelten daher bei der Auswahl des Stoffes sowie bei der Behandlung dieses Unterrichtes ganz ähnliche Principien. Auch hier gehe man von dem Bekanntesten und Alltäglichsten aus, ergänze das Fehlende oder berichtige falsche Beobachtungen. Ist die Kenntniss charakteristischer Individuen gewonnen, so gewinne man durch Abstrahirung und Vergleichung des ganzen Baues einer Pflanze das natürliche System sowie auch eines bestimmten Organs ein künstliches System. Lebende oder getrocknete Pflanzen und kolorirte Abbildungen liefern das Material; auch leistet hier das Secirmesser gute und erlaubte Dienste.

c. Die Mineralogie. Obgleich die Gesteine als todte, unorganische Gebilde wegen der geringeren Anzahl ihrer Merkmale der Erkenntniss leichter zugänglich zu sein scheinen, so üben sie doch eben wegen ihrer starren Ruhe auch weniger Anziehungskraft auf den kindlichen Geist aus als die Thier- und Pflanzenwelt. Und der Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts besteht weniger in der Einweihung in die Tiefen dieser Wissenschaft als vielmehr in der anregenden Gewinnung und Begeisterung für dieselbe. Wollte man daher diesen Unterricht mit der Mineralogie beginnen, so hiesse es, die kindliche Begeisterung für die sinnliche Natur dem Steine ähnlich erstarren. Dazu kommt, dass er besonders mit der Chemie vielfache Berührungspunkte hat, welche aber gleicher Weise erst später zu beginnen ist.

Da das Gestein eine unorganische Masse ist, so bildet es auch keine aus Theilen zusammengesetzte individuelle Einheit. Bei der Betrachtung desselben sind daher besonders nur seine Gestalt, der Bruch, Farbe, Durchsichtigkeit, Glanz, Härte, Gewicht und Bestandtheile zu berücksichtigen. Die Zusammensetzung, die schwierige Erkennbarkeit in verschiedenen Phasen und die Gesetze der Krystallbildung setzen schon manche anderweitige Kenntnisse voraus, welche hier ihre Verwerthung finden. Zum Schlusse erweitere sich die Mineralogie zur Geologie und Paläontologie.

2. Die Naturlehre. —

Während die Naturbeschreibung nur das räumliche Nebeneinander der Dinge und die Individuen, Arten oder Gattungen für sich betrachtet ohne Rücksicht auf ihre gegenseitigen Wirkungen, so beschäftigt sich die Naturlehre mit dem zeitlichen Nacheinander der Dinge, indem sie dem Grunde des Wechsels und der Veränderungen nachspürt und die sie bedingenden Gesetze und Kräfte aufsucht. Sind die Veränderungen materieller Art und gehen sie bei unmittelbarer Berührung vor sich, so fallen sie a. in's Gebiet der Chemie; werden dagegen die Körper nur theilweise und mechanisch verändert, ohne dass überall eine unmittelbare Berührung nothwendig ist, so bilden sie b. das Objekt der Physik.

a. Die Chemie. Die Objekte der Naturwissenschaft sind von der Natur in der grössten Fülle und Mannigfaltigkeit gegeben, und es ist bisher noch nicht gelungen, dieselben aus ihren Bestandtheilen beliebig nachzubilden. Anders verhält es sich mit den Objekten der Naturlehre, da die hierher gehörigen Erscheinungen bei der Kenntniss der betreffenden Stoffe und Kräfte meist nach Belieben reproducirt werden können. Diese Manipulation ist das Experiment. In diesem Falle ist also das (bewusste) Experiment eine Folge des erkannten Naturgesetzes und dient zur Bestätigung und Probe desselben; soll dagegen durch das Experiment erst das Naturgesetz gefunden werden, so dient es als Versuch. Beide Arten sind für die Naturlehre von gleicher Wichtigkeit. Bei dem naturwissenschaftlichen Unterrichte jedoch muss besonders die letztere in Betracht gezogen werden, da der Schüler durch den Versuch erst angeleitet werden soll, die Naturgesetze aufzusuchen; dieser Versuch ist für den Lehrer freilich ein Experiment. Mithin ist vorwiegend der synthetische Gang einzuschlagen.

Das Experiment bietet also in freier, künstlicher Weise eine Reproduktion der in der Natur waltenden Kräfte. Wie in dem Unterrichte in der Naturbeschreibung das von der Natur selber unmittelbar gelieferte Exemplar das Objekt desselben bildet, so ist das Objekt, von welchem der Unterricht in der Naturlehre ausgeht, das Experiment (der Versuch).

Das Experiment in der Chemie hat nun den Zweck, die Beschaffenheit und Gesetze zu erschliessen, nach denen sich die Elemente, aus welchen sämmtliche Gebilde der Natur bestehen, mit einander verbinden oder auch trennen. Es muss dieses demnach in charakteristischer Weise zur Erscheinung bringen und mit ähnlichen Vorgängen in der Natur in Verbindung gesetzt werden. Aus der Elimination des Nebensächlichen ergiebt sich sodann das Gesetz. Doch ist es besonders bei chemischen Experimenten schwierig, die Wirkungen der nicht in Betracht kommenden Kräfte aufzuheben, so dass die Gefahr Trugschlüsse zu ziehen sehr nahe liegt. Sowie es das Ideal der chemischen Wissenschaft ist, die c. 60 Elemente in das eine Urelement aufzulösen, so muss auch der Unterricht bestrebt sein, die überall in der organischen wie unorganischen Welt vor sich gehenden Bildungsprocesse in ihrer so überaus einfachen Gesetzmässigkeit aufzuweisen.

Nach den chemischen Vorbegriffen beginne man mit der sog. anorganischen Chemie, welche die Metalle und Metalloïde umfasst. Daran schliessen sich die organischen Verbindungen, welche viel komplicirter als die anorganischen sind, da sie mehr Elemente in zusammengesetzten Verhältnissen enthalten und eigenthümliche, kunstvolle und zu organischen Zwecken gestaltete Formen zeigen. Allerdings giebt es auch Stoffverbindungen, die ebenso auf der Grenzscheide der anorganischen und organischen Processe stehen, wie die Grenze zwischen den niedrigsten Thieren und Pflanzen eine flüssige zu sein scheint. Doch zeigt grade dieser Umstand den einheitlichen Zusammenhang aller Naturgebilde, hebt aber andrerseits das Recht der Klassificirung durchaus nicht auf.

b. Die Physik. Die Grundlage des physikalischen Unterrichts bildet ebenso wie in der Chemie das Experiment, welches auch hier zur Veranschaulichung der in Natur gesetzmässig waltenden (physikalischen) Kräfte dient. Hier wie dort muss der Unterricht wie die Wissenschaft bestrebt sein, dieselben möglichst auf ihre letzte Einheit zurückzuführen.

Das Objekt dieses Unterrichtszweiges sind die Ursachen der mechanischen Veränderungen in der unorganischen Natur, als welche sich die Kräfte der Schwere, der Wärme, des Lichtes, Schalles, Magnetismus und der Elektricität ergeben. Die Behandlungsweise kann entweder lediglich auf Anschauung und ihrer Schlussfolgerungen beruhen oder auf mathematischer Berechnung, welch' letztere die eigentlich wissenschaftliche ist; für den allgemeinen Schulzweck genügt es meistens, die Naturgesetze aus der Anschauung zu abstrahiren und wiederum die so gewonnenen Gesetze auf die Erscheinungen anzuwenden. Die alltäglichen Naturereignisse werden selbstverständlich in den Vordergrund treten, obgleich wir das ebenso beliebte als missverstandene „für's Leben lernen", wie überall in allgemeinen Schulanstalten, so auch bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht verwerfen. Die Lehrform ist in allen Fächern der Naturwissenschaft die synthetische und die dialogische.

§ 38.

Literatur des naturwissenschaftlichen Unterrichtes.

I. **Naturbeschreibung** (und Naturlehre).

1. Allgemeine Werke.

E. A. Rossmässler. Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben, und Anleitung zur Beschaffung naturgeschichtlicher Lehrmittel. Leipzig 1860.

M. Wretschko. Zur Frage über die künftige Stellung der Naturwissenschaften an unseren Gymnasien. Wien 1862.

C. Bänitz. Der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höheren Töchterschulen. Methodisch beleuchtet. Berlin 1869.

E. Sack. Die Naturwissenschaften in der Schule. München 1873.

W. J. G. Curtmann und F. W. Sommerlad. Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Darmstadt 1873.

O. Köstlin. Ueber die Grenzen der Naturwissenschaft. Tübingen 1874.

A. Guckeisen. Aufgabe und Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichtes an höheren Lehranstalten. Leipzig 1874.

E. Loew. Die Stellung der Schule zur Naturwissenschaft. Berlin 1874.

M. Bach. Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur. Münster 1875.

E. Hallier. Die Weltanschauung des Naturforschers. Jena 1875.

H. O. Lenz. Gemeinnützige Naturgeschichte. 5. Aufl. Gotha 1875.

*) A. Secchi. Die Einheit der Naturkräfte. Ein Beitrag zur Naturphilosophie. Uebers. v. L. R. Schulze. Leipzig 1875.

*) K. Russ. Naturwissenschaftliche Blicke in's tägliche Leben. Breslau 1876.

P. L. Martin. Die Praxis der Naturgeschichte. Ein vollständiges Lehrbuch über das Sammeln lebender und todter Naturkörper: deren Beobachtung, Erhaltung und Pflege im freien und gefangenen Zustand, Konservation, Präparation und Aufstellung in Sammlungen etc. Nach den neuesten Erfahrungen bearbeitet. Weimar 1876.

H. Scheffler. Die Naturgesetze und ihr Zusammenhang mit den Prinzipien der abstrakten Wissenschaften. Leipzig 1876.

W. Hess. Der naturgeschichtliche Unterricht auf den Gymnasien, Realschulen und polytechnischen Anstalten. Hannover 1876.

*) B. Schwalbe. Ueber Stand und Methodik der Naturwissenschaften. Berlin 1877.

O. Wendt. Die Ursachen der geringen Erfolge des Unterrichts in der Naturbeschreibung und Entwurf eines Lehrplans für denselben. Leipzig 1877.

A. Hromada. Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Prag 1877.

G. Wirth. Die Fortschritte der Naturwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung ihrer praktischen Anwendung. Langensalza 1877.

Dippel, Gottlieb, Gurlt. Die gesammten Naturwissenschaften, populär dargestellt. Eingeleitet von H. Masius. 3. Aufl. Essen 1877.

C. Weber. Der naturwissenschaftliche Unterricht auf dem Gymnasium. Mediasch 1877.

A. W. Grube. Biographieen aus der Naturkunde, in ästhetischer Form und religiösem Sinne. 2. Aufl. Stuttgart 1878.

W. Preyer. Ueber die Aufgabe der Naturwissenschaft. 2. Ausg. Jena 1878.

H. Vogel. Erster Unterricht in der Naturgeschichte. Halle 1878.

F. Nemetz. Beiträge zur Methodik des Naturkundlichen Unterrichtes, nebst 2 detaillierten Lehrplänen. Wien 1878.

G. Weihrich. Zur Organisation des naturgeschichtlichen Unterrichts an unserem Gymnasium. Mainz 1879.

J. Röll. Der naturwissenschaftliche Unterricht an der höheren Mädchenschule und seine Bedeutung für die weibliche Erziehung und Bildung. Leipzig 1879.

E. v. Freyhold. Kritische Beiträge zur Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts höherer Schulen. Leipzig 1879.

*) F. Schödler. Das Buch der Natur, die Lehren der Physik, Astronomie, Chemie, Mineralogie, Geologie, Botanik, Zoologie und Physiologie umfassend. 21. Aufl. Braunschweig 1879.

E. Lützow. Zweck und Art des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. Danzig 1879.

A. N. Böhner. Leben und Weben der Natur. 3. Aufl. Hannover 1879.

H. Rebau. Naturgeschichte für Schule und Haus. 8. Aufl. bearb. v. G. Jäger, H. Wagner und O. Fraas. Stuttgart 1879.

H. Bäblich. Die Wunder der Schöpfung. Gemeinfassliche Darstellung der gesammten Naturwissenschaften. Berlin 1879.

G. Jäger, A. Kenngott, Ladenburg etc. Encyklopädie der Naturwissenschaften. Breslau 1879.

*) C. Sterne. Werden und Vergehen. Eine Entwicklungsgeschichte des Naturganzen in gemeinverständlicher Darstellung. 2. Aufl. Berlin 1880.

2. Specielle Werke über

A. Zoologie.

a. Wissenschaftliche Werke.

J. Leunis. Nomenclator zoologicus. Eine etymologische Erklärung der vorzüglichsten Gattungs- und Artnamen, welche in der Naturgeschichte des Thierreichs vorkommen. Leipzig 1866.

A. Speyer. Deutsche Schmetterlingskunde für Anfänger. Mainz 1868.

A. Fritsch. Naturgeschichte der Vögel Europa's. Prag 1870.

H. O. Lenz. Schlangen und Schlangenfeinde. Gotha 1870.

J. V. Carus. Geschichte der Zoologie bis auf Joh. Müller und Charl. Darwin. München 1872.

H. Landois. Thierstimmen. Freiburg i. Br. 1874.

E. Schreiber. Herpetologia europaea. Eine systematische Bearbeitung der Amphibien und Reptilien, welche bisher in Europa aufgefunden sind. Braunschweig 1875.

Friederich. Naturgeschichte aller Zimmer-, Haus- und Jagdvögel. 3. Aufl. Stuttgart 1875.

J. V. Carus und C. E. A. Gerstäcker. Handbuch der Zoologie. Leipzig 1875.

M. Perty. Ueber das Seelenleben der Thiere. Thatsachen und Betrachtungen. 2. Aufl. Leipzig 1875.

J. Lamarck. Zoologische Philosophie. Uebers. v. A. Lang. Jena 1876.

O. Schmidt. Handbuch der vergleichenden Anatomie. Leitfaden bei zoologischen und zootomischen Vorlesungen. 7. Aufl. Jena 1876.

C. G. Calwer. Käferbuch. Naturgeschichte der Käfer Europa's. 3. Aufl. v. G. Jäger. Stuttgart 1876.

F. K. Knauer. Die alte Grenzscheide zwischen Thier- und Pflanzenwelt und deren Umsturz durch die moderne Wissenschaft. Wien 1876.

A. R. Wallace. Die geographische Verbreitung der Thiere. Uebers. v. A. B. Meyer. Dresden 1876.

P. L. Sclater. Ueber den gegenwärtigen Stand unserer Kenntniss der geographischen Zoologie. Uebers. v. A. B. Meyer. Erlangen 1876.

H. Rockstroh. Buch der Schmetterlinge und Raupen. 5. Aufl. nach dem neuesten System (Dr. Staudinger's) umgearb. v. E. Heyne. Halle 1876.

Foster und Balfour. Grundzüge der Entwicklungsgeschichte der Thiere. Uebers. v. N. Kleinenberg. Leipzig 1876.

F. Strässle. Schmetterlingsbuch. Anleitung zum Sammeln und Aufbewahren der Raupen, Puppen und Schmetterlinge und zur Aufzucht derselben. 2. Aufl. Stuttgart 1877.

H. v. Heinemann. Die Schmetterlinge Deutschlands und der Schweiz systematisch bearbeitet. Braunschweig 1877.

H. A. Pagenstecher. Allgemeine Zoologie oder Grundgesetze des thierischen Baus und Lebens. Berlin 1877.

W. F. Erichson. Naturgeschichte der Insekten Deutschlands. Fortges. v. H. Schaum, G. Kraatz, H. v. Kiesenwetter. Berlin 1877.

H. G. Bronn. Klassen und Ordnungen des Thier-Reichs, wissenschaftlich dargestellt in Wort und Bild. Leipzig 1877.

M. Bach. Die Wunder der Insektenwelt. Das Insekt, sein Leben und Wirken in dem Haushalte der Natur, gemeinfasslich dargestellt. 3. Aufl. Münster 1877.

G. Schoch. Praktische Anleitung zum Bestimmen der Käfer Deutschlands und der Schweiz. Stuttgart 1878.

L. K. Schmarda. Zoologie. Wien 1878.

R. Kossmann. Elemente der wissenschaftlichen Zoologie. München 1878.

*) K. Russ. Meine Freunde. Lebensbilder und Schilderungen aus der Tierwelt. 2. Aufl. Berlin 1878.

G. Jäger. Lehrbuch der allgemeinen Zoologie. Leipzig 1878.

G. v. Koch. Grundriss der Zoologie. 2. Aufl. Darmstadt 1878.

G. v. Hayek. Handbuch der Zoologie. Wien 1878.

C. Claus. Grundzüge der Zoologie. 4. Aufl. Marburg 1879.

E. L. Taschenberg. Praktische Insekten-Kunde oder Naturgeschichte aller derjenigen Insekten, mit welchen wir in Deutschland nach den bisherigen Erfahrungen in nähere Berührung kommen können, nebst Angabe der Bekämpfungsmittel gegen die schädlichen unter ihnen. Bremen 1879.

*) D. H. R. v. Schlechtendahl und O. Wünsche. Die Insekten. Eine Anleitung zur Kenntniss derselben. Leipzig 1879.

*) A. E. Brehm. Thierleben. 2. Aufl. Leipzig 1879.

G. Jäger. Wanderungen durch das Thierreich aller Zonen. Stuttgart 1880.

C. F. A. Kolb. Naturgeschichte des Thierreichs. 2. Aufl. Stuttgart 1880.

b. Methodische Werke.

B. Altum. Winke für Lehrer zur Hebung des zoologischen Unterrichts an höheren Bildungsanstalten. Münster 1863.

H. Griesbach. Zum Studium der modernen Zoologie. Leipzig 1878.

*) A. Lüben. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. 4. Aufl. Leipzig 1879.

B. Botanik.

a. Wissenschaftliche Werke.

*) M. J. Schleiden. Grundzüge der wissenschaftlichen Botanik. Leipzig 1850.

L. Rudolph. Die Pflanzendecke der Erde. Berlin 1859.

M. J. Schleiden. Die Botanik als inductive Wissenschaft. 4. Aufl. 1860.

*) M. J. Schleiden. Die Pflanze und ihr Leben. 6. Aufl. Leipzig 1864.

O. Reichardt. Blicke in das Pflanzenleben. Einleitung in das Studium der Botanik. Leipzig 1869.

F. Cohn. Beiträge zur Biologie der Pflanzen. Breslau 1870.

P. Kummer. Das Leben der Pflanze. Zerbst 1870.

H. Wagner. Illustrirte deutsche Flora. Eine Beschreibung der in Deutschland und der Schweiz einheimischen Blüthenpflanzen und Gefässkryptogamen. Stuttgart 1871.

*) H. Wagner. Malerische Botanik. Schilderungen aus dem Leben der Gewächse. Populäre Vorträge über physiologische und angewandte Pflanzenkunde. 2. Aufl. Leipzig 1872.

*) O. W. Thomé. Bau und Leben der Pflanzen. München 1874.

*) G. H. v. Schubert. Naturgeschichte des Pflanzenreichs. 4. Aufl. v. M. Willkomm. Esslingen 1874.

E. Schmidlin. Populäre Botanik. 3. Aufl. Stuttgart 1874.

*) J. Sachs. Lehrbuch der Botanik. 4. Aufl. Leipzig 1874.

P. Kummer. Führer in der Flechtenkunde. Berlin 1874.

E. Hallier. Deutschlands Flora oder Abbildung und Beschreibung der wildwachsenden Pflanzen in der mitteleuropäischen Flora. 9. Aufl. Leipzig 1875.

W. Ulrich. Internationales Wörterbuch der Pflanzennamen in lateinischer, deutscher, englischer und französischer Sprache. 2. Ausg. Leipzig 1875.

J. Sachs. Geschichte der Botanik vom 16. Jahrhundert bis 1860. München 1875.

*) K. Koch. Vorlesungen über Dendrologie. Stuttgart 1875.

C. J. v. Klinggräff. Zur Pflanzengeographie des nördlichen und arktischen Europa's. Marienwerder 1875.

E. Postel. Der Führer in die Pflanzenwelt. Hülfsbuch zur Auffindung und Bestimmung der wichtigsten in Deutschland wild wachsenden Pflanzen. 7. Aufl. Langensalza 1876.

C. Hoffmann. Lehrbuch der praktischen Pflanzenkunde in Wort und Bild. Stuttgart 1876.

C. Aberle. Vergleichende Zusammenstellung der gebräuchlicheren Pflanzensysteme und statistische Uebersicht der Artenzahl und Verbreitung der Ordnungen der lebenden und fossilen Gefässpflanzen. Wien 1876.

F. Berge. Schmetterlings-Buch. Bearb. v. H. v. Heinemann und W. Steudel. 5. Aufl. Stuttgart 1876.

*) C. F. Hochstetter. Populäre Botanik. 4. Aufl. v. W. Hochstetter. Stuttgart 1876.

G. Wirth. Bilder aus der Pflanzenwelt. Langensalza 1877.

J. Riedel. Der erste Unterricht in der Pflanzenkunde, auf Anschauung gegründet. 2. Aufl. Heidelberg 1877.

L. K. Schmarda. Zoologie. 2. Aufl. Wien 1877.

G. v. Hayek. Handbuch der Zoologie. Wien 1877.

C. G. Calwer. Käferbuch. Naturgeschichte der Käfer Europa's. 3. Aufl. v. G. Jäger. Stuttgart 1877.

O. Wünsche. Die Pilze. Eine Anleitung zur Kenntniss derselben. Leipzig 1877.

Stahl. Grosses illustrirtes Kräuterbuch. Ausführliche Beschreibung aller Pflanzen und Kräuter in Bezug auf ihren Nutzen, ihre Wirkung und Anwendung, ihren Anbau, ihre Einsammlung und Aufbewahrung. Neu-Ulm 1877.

H. Jäger. Deutsche Bäume und Wälder. Populäre, ästhetische Darstellungen aus der Natur. Leipzig 1877.

W. Hofmeister. Handbuch der physiologischen Botanik. Leipzig 1877.

A. Braun. Ueber die Bedeutung der Pflanzenkunde für die allgemeine Bildung. Berlin 1877.

G. A. Weiss. Allgemeine Botanik. Wien 1878.

P. Kummer. Kryptogamische Charakterbilder. Hannover 1878.

*) A. Garcke. Flora von Deutschland. Zum Gebrauche auf Exkursionen. 13. Aufl. Berlin 1878.

T. Liebe. Grundzüge der Pflanzen-Anatomie und -Physiologie. Berlin 1878.

E. Hallier. Schule der systematischen Botanik. Breslau 1878.

P. Kummer. Die deutsche Blumenwelt in Charakterbildern. Hannover 1879.

H. Gutzeit. Beiträge zur Pflanzenchemie. Jena 1879.

A. Engler. Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Pflanzenwelt, insbesondere der Florengebiete seit der Tertiärperiode. Leipzig 1879.

C. F. W. Jessen. Deutsche Excursions-Flora. Die Pflanzen des deutschen Reichs und Deutsch-Oesterreichs nördlich der Alpen mit Einschluss der Nutzpflanzen und Zierhölzer tabellarisch und geographisch bearbeitet. Hannover 1879.

G. Haberlandt. Die Entwicklungsgeschichte des mechanischen Gewebesystems der Pflanzen. Leipzig 1879.

Schlechtendahl, Langethal und Schenk. Flora von Deutschland. 5. Aufl. v. E. Hallier. Gera-Untermhaus 1880.

b. Methodische Werke.

E. Loew. Der botanische Unterricht an höheren Lehranstalten. Bielefeld 1876.

P. F. Cürie. Anleitung die im mittleren und nördlichen Deutschland wild wachsenden und angebauten Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. 13. Aufl. v. F. Buchenau. Leipzig 1878.

*) A. Lüben. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. 6. Aufl. v. F. Alpers. Halle 1879.

C. Mineralogie und Geologie.

a. Wissenschaftliche Werke.

*) C. F. Naumann. Elemente der theoretischen Krystallographie. Leipzig 1856.
J. R. Blum. Die Mineralien nach Krystallsystemen geordnet. Ein Leitfaden zum Bestimmen derselben. Leipzig 1866.
*) O. Fraas. Vor der Sündfluth! Eine populäre Geschichte der Urwelt. 3. Aufl. Stuttgart 1866.
A. Kenngott. Elemente der Petrographie. Leipzig 1868.
H. J. Klein. Entwicklungsgeschichte des Kosmos. Braunschweig 1870.
G. Bischof. Lehrbuch der chemischen und physikalischen Geologie. 2. Aufl. Bonn 1871.
*) H. Burmeister. Geschichte der Schöpfung. 7. Aufl. v. C. G. Giebel. Leipzig 1872.
G. Leonhard. Grundzüge der Geognosie und Geologie. 3. Aufl. Leipzig 1874.
J. R. Blum. Lehrbuch der Mineralogie (Oryktognosie). 4. Aufl. Stuttgart 1874.
C. W. C. Fuchs. Anleitung zum Bestimmen der Mineralien. 2. Aufl. Giessen 1875.
*) E. Häckel. Natürliche Schöpfungsgeschichte. 6. Aufl. Berlin 1875.
*) F. v. Hochstetter. Die Erde nach ihrer Zusammensetzung, ihrem Bau und ihrer Bildung. Prag 1875.
*) F. Mohr. Geschichte der Erde. Ein Lehrbuch der Geologie auf neuer Grundlage. 2. Aufl. Bonn 1875.
A. v. Lasaulx. Elemente der Petrographie. Bonn 1875.
*) F. Pfaff. Grundriss der Geologie. Leipzig 1876.
*) E. A. Rossmässler. Die Geschichte der Erde. Heilbronn 1876.
S. Fellöcker. Anschauungsunterricht in der Mineralogie. 3. Aufl. Wien 1876.
B. v. Cotta. Geologische Bilder. 6. Aufl. Leipzig 1876.
F. Senft. Lehrbuch der Gesteins- und Bodenkunde. 2. Aufl. Berlin 1877.
F. Henrich. Vorträge über Geologie. Wiesbaden 1877.
*) F. A. Quenstedt. Handbuch der Mineralogie. 3. Aufl. Tübingen 1877.
H. J. Klein. Kosmologische Briefe über die Vergangenheit und Zukunft des Weltbaues. 2. Aufl. Graz 1877.
*) C. F. Naumann. Elemente der Mineralogie. 10. Aufl. Leipzig 1877.
B. v. Cotta. Katechismus der Geologie. 3. Aufl. Leipzig 1877.
J. G. v. Kurr. Das Mineralreich in Bildern. Naturhistorisch-technische Beschreibung und Abbildung der wichtigsten Minerale. 3. Aufl. v. A. Kenngott. Esslingen 1878.
H. J. Klein. Wie viele Jahre besteht unser Erdball. Eine Lösung des Problems das Alter der Erde zu bestimmen. 7. Aufl. Leipzig 1878.
J. Lippert. Die Erdrinde und ihre Bildung. Das Wesentlichste der Geologie in gemeinfasslicher Darstellung. Prag 1878.
H. Credner. Elemente der Geologie. 4. Aufl. Leipzig 1878.
D. Brauns. Die technische Geologie oder die Geologie in Anwendung auf Technik, Gewerbe und Landbau. Halle 1878.
J. Roth. Allgemeine und chemische Geologie. Berlin 1879.
K. A. Zittel. Handbuch der Paläontologie. München 1879.

C. Vogt. Lehrbuch der Geologie und Petrefactenkunde. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbstunterrichte. 4. Aufl. Braunschweig 1879.

F. A. Quenstedt. Petrefactenkunde Deutschlands. Leipzig 1879.

J. F. J. Schmidt. Studien über Erdbeben. 2. Ausg. Leipzig 1879.

*) F. Pfaff. Der Mechanismus der Gebirgsbildung. Heidelberg 1880.

R. Falb. Grundzüge zu einer Theorie der Erdbeben und Vulkanausbrüche. Leykam-Josefsthal 1880.

b. Methodische Werke.

P. Groth. Ueber das Studium der Mineralogie auf den deutschen Hochschulen. Strassburg 1875.

II. Naturlehre.

1. Allgemeine Werke.

R. Arendt. Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. 3. Aufl. Leipzig 1878.

F. Siegmund. Die Wunder der Physik und Chemie. Wien 1879.

E. Netoliczka. Die Physik in den Volks- und Bürgerschulen. Anleitung zur Behandlung des ersten Unterrichts in der Physik und Chemie. Wien 1879.

2. Specielle Werke über

A. Chemie.

O. L. Erdmann. Ueber das Studium der Chemie. Leipzig 1861.

A. Kekulé. Lehrbuch der organischen Chemie oder Chemie der Kohlenstoffverbindungen. Erlangen 1867.

T. Gerding. Geschichte der Chemie. 2. Ausg. Leipzig 1867.

R. Arendt. Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie an niederen und höheren Lehranstalten. Leipzig 1868.

R. Arendt. Ueber den Unterricht in der Chemie an höheren und niederen Schulen. Leipzig 1868.

*) H. Schellen. Die Spectralanalyse in ihrer Anwendung auf die Stoffe der Erde und die Natur der Himmelskörper gemeinfasslich dargestellt. 2. Aufl. Braunschweig 1871.

A. Claus. Die Grundzüge der modernen Theorie in der organischen Chemie. Freiburg 1871.

E. Willigk. Lehrbuch der Chemie. Gemäss der neueren Ansichten mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Technikers. Prag 1872.

A. Payen. Handbuch der technischen Chemie. Herausg. v. F. Stohmann und C. Engler. Stuttgart 1872.

T. Gerding. Die allgemeinen Grundlehren des wissenschaftlich-chemischen Lehrgebäudes mit besonderer Rücksicht auf Physik und Stöchiometrie. 2. Aufl. Wiesbaden 1874.

*) C. R. Fresenius. Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. 14. Aufl. Braunschweig 1874.

F. Knapp. Lehrbuch der chemischen Technologie. 3. Aufl. Braunschweig 1875

*) R. Arendt. Lehrbuch der anorganischen Chemie, nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft, auf rein experimenteller Grundlage. 3. Aufl. Leipzig 1875.

*) H. Kopp. Beiträge zur Geschichte der Chemie. Braunschweig 1875.

*) N. v. Dellinghausen. Die rationellen Formeln der Chemie auf Grundlage der mechanischen Wärmetheorie entwickelt. Heidelberg 1876.

H. Ludwig. Die Algebra der Chemie. Eine ausführliche Bearbeitung der anorganischen Zersetzungsgleichungen in übersichtlicher Form. Freiburg i. Br. 1876.

*) H. Will. Anleitung zur chemischen Analyse 10. Aufl. Leipzig 1876.

T. Lautz. Chemische Versuche für die Volks- und Fortbildungsschule. Wiesbaden 1876.

O. Dammer. Kurzes chemisches Handwörterbuch. Berlin 1876.

*) L. Meyer. Die modernen Theorien der Chemie und ihre Bedeutung für die chemische Statik. 3. Aufl. Breslau 1876.

*) E. Sell. Grundzüge der modernen Chemie. 2. Aufl. v. Naquet-Sell. Berlin 1877.

F. A. v. Hartsen. Die Chemie der Zukunft. Heidelberg 1877.

F. Fittica. Ueber die Aufgaben der wissenschaftlichen Chemie. Giessen 1877.

*) H. W. Vogel. Praktische Spectralanalyse irdischer Stoffe. Nördlingen 1877.

N. Menschutkin. Analytische Chemie für den Gebrauch im Laboratorium und für das Selbststudium. Uebers. v. O. Bach. Leipzig 1877.

*) A. W. Hofmann. Einleitung in die moderne Chemie. 6. Aufl. Braunschweig 1877.

H. Hlasiwetz. Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. Zum Gebrauch bei den praktischen Uebungen im Laboratorium. 6. Aufl. Wien 1877.

K. Birnbaum. Leitfaden der chemischen Analyse für Anfänger. 3. Aufl. Leipzig 1877.

*) F. Beilstein. Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. 4. Aufl. Leipzig 1877.

K. B. Hofmann. Lehrbuch der physiologischen Chemie. Wien 1877.

*) R. Fittig. Grundriss der Chemie. 10. Aufl. Leipzig 1877.

F. X. Schmidt. Die Chemie der Baugewerbe. Stuttgart 1878.

M. Schlichting. Chemische Versuche einfachster Art. 6. Aufl. v. A. Wilke. Kiel 1878.

B. Tollens. Einfache Versuche für den Unterricht in der Chemie. Für agricultur-chemische Laboratorien zusammengestellt. Berlin 1878.

R. Pott. Kurzes Lehrbuch der anorganischen Chemie für Landwirthe. Berlin 1878.

T. Langer. Lehrbuch der Chemie mit besonderer Berücksichtigung der Gährungsgewerbe. Leipzig 1878.

F. Kraker. Leitfaden für die qualitative und quantitative agricultur-chemische Analyse mit specieller Anleitung zur Untersuchung landwirthschaftlich-wichtiger Stoffe. 4. Aufl. Breslau 1878.

*) Gorup-Besanez. Lehrbuch der Chemie. 4. Aufl. Braunschweig 1878.

G. Stenzel. Anleitung zur Darstellung einfacher chemischer Präparate für Real- und Gewerbeschulen. Breslau 1878.

C. Willgerodt. Die allgemeinsten chemischen Formeln: ihre Entwicklung und Anwendung zur Ableitung chemischer Verbindungen. Heidelberg 1878.

V. v. Richter. Kurzes Lehrbuch der anorganischen Chemie. 2. Aufl. Bonn 1878.

*) H. Kolbe. Kurzes Lehrbuch der anorganischen Chemie. Braunschweig 1878.

J. H. van't Hoff. Ansichten über die organische Chemie. Braunschweig 1878.

K. Heumann. Anleitung zum Experimentiren bei Vorlesungen über anorganische Chemie. Braunschweig 1878.

P. T. Büchner. Lehrbuch der anorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft. 2. Aufl. Braunschweig 1878.

*) Regnault-Strecker. Kurzes Lehrbuch der Chemie. 9. Aufl. von J. Wislicenus. Braunschweig 1879.

*) H. E. Roscoe und C. Schorlemmer. Ausführliches Lehrbuch der Chemie. Braunschweig 1879.

*) A. Naumann. Die Grundlehren der Chemie. Für Studirende kurz dargelegt. Heidelberg 1879.

*) Muspratt. Theoretische, praktische und analytische Chemie, in Anwendung auf Künste und Gewerbe. Frei bearbeitet von B. Kerl und F. Stohmann. Ein encyklopädisches Handbuch der technischen Chemie. Braunschweig 1879.

A. Michaelis. Einführung in die allgemeine Chemie und die physikalisch-chemischen Operationen. Besonderer Abdruck der Einleitung zur 5. Aufl. von Graham-Otto's ausführlichem Lehrbuche der anorganischen Chemie. Braunschweig 1879.

*) Graham-Otto. Ausführliches Lehrbuch der Chemie. 5. Aufl. von A. Michaelis. Braunschweig 1879.

*) C. R. Fresenius. Anleitung zur quantitativen chemischen Analyse oder die Lehre von der Gewichtsbestimmung und Scheidung der in der Pharmacie, den Künsten, Gewerben und der Landwirthschaft häufiger vorkommenden Körper in einfachen und zusammengesetzten Verbindungen. Für Anfänger und Geübtere bearbeitet. 6. Aufl. Braunschweig 1879.

A. Classen. Grundriss der analytischen Chemie. 2. Aufl. Stuttgart 1879.

A. Mayer. Lehrbuch der Gährungs-Chemie in 13 Vorlesungen. 3. Aufl. Heidelberg 1879.

Bolley. Handbuch der technisch-chemischen Untersuchungen. Eine Anleitung zur Prüfung und Werthbestimmung der im gesammten Gewerbswesen oder der Hauswirthschaft vorkommenden und zur chemischen Untersuchung geeigneten Natur- und Kunsterzeugnisse. 5. Aufl. von C. Stahlschmidt. Leipzig 1879.

A. Rau. Die Entwicklung der modernen Chemie. Braunschweig 1879.

J. Post. Grundriss der chemischen Technologie. Berlin 1879.

*) Hoppe-Seyler. Physiologische Chemie. Berlin 1879.

*) H. v. Fehling. Neues Handwörterbuch der Chemie. Braunschweig 1879.

*) Gmelin-Kraut. Handbuch der Chemie. Anorganische Chemie. 6. Aufl. 1879.

C. Pauly. Einführung in die quantitative chemische Analyse. Zum praktischen Gebrauch in chemischen, pharmaceutischen und technischen Laboratorien. Braunschweig 1880.

B. Physik und Meteorologie.

E. T. Kötteritzsch. Zusammenhang zwischen Form und physikalischem Verhalten in der anorganischen Natur. Grimma 1871.

E. Hagenbach. Die Zielpunkte der physikalischen Wissenschaft. Leipzig 1871.

K. Schelivsky. Anleitung zum praktischen Gebrauche fisikalischer Apparate für Volksschulen, nebst einer Anleitung zur Imprägnirung der Pflanzen nach einer neuen Methode. Linz 1872.

J. Hammerschmied. Die Physik auf Grundlage einer rationellen Molecular- und Aethertheorie zur Erklärung sämmtlicher Natur-Erscheinungen. Wien 1872.

L. Kölp. Die Schule des Physikers. Experimentell und mathematisch durchgeführte Versuche als Leitfaden bei den Arbeiten im physikalischen Laboratorium. Heidelberg 1874.

P. Zech. Das Spektrum und die Spektralanalyse. München 1875.

*) A. v. Waltenhofen. Grundriss der allgemeinen mechanischen Pkysik. Leipzig 1875.

*) F. Narr. Einleitung in die theoretische Mechanik. Leipzig 1875.

J. Heussi. Der physikalische Apparat. Anschaffung, Behandlung und Gebrauch desselben. Leipzig 1875.

G. Battig. Die physikalischen Experimente der Volksschule. 3. Aufl. Langensalza 1876.

*) P. Reis. Lehrbuch der Physik. Einschliesslich der Physik des Himmels (Himmelskunde), der Luft (Meteorologie) und der Erde (Physikalische Geographie). Gemäss der neueren Anschauung. 3. Aufl. Leipzig 1876.

G. Recknagel. Compendium der Experimental-Physik. Stuttgart 1876.

J. Crüger. Die Physik in der Volksschule. Ein Beitrag zur methodischen Gestaltung des ersten Unterrichts in der Physik. 12. Aufl. Leipzig 1876.

C. Jelinek. Anleitung zur Anstellung meteorologischer Beobachtungen. 2. Aufl. Wien 1876.

*) J. Frick. Die physikalische Technik. 5. Aufl. Braunschweig 1876.

*) W. Eisenlohr. Lehrbuch der Physik zum Gebrauche bei Vorträgen und zum Selbstunterrichte. 11. Aufl. v. P. Zech. Stuttgart 1876.

*) E. Dühring. Kritische Geschichte der allgemeinen Principien der Mechanik. 2. Aufl. Leipzig 1877.

*) G. Kirchhoff. Vorlesungen über mathematische Physik. 2. Aufl. Leipzig 1877.

L. R. Schulze. Das Buch der physikalischen Erscheinungen. Leipzig 1877.

*) F. Kohlrausch. Leitfaden der praktischen Physik. 3. Aufl. Leipzig 1877.

*) P. G. Tait. Vorlesungen über einige neuere Fortschritte der Physik. Uebers. von G. Wertheim. Braunschweig 1877.

W. Sidler. Zur Entwicklungsgeschichte der modernen Meteorologie. Einsiedeln 1877.

C. Schröder. Anleitung zum Gebrauch physikalischer Apparate. 2. Aufl. Magdeburg 1878.

J. Hann. Ueber die Aufgaben der Meteorologie der Gegenwart. Wien 1878.

E. Dühring. Neue Grundgesetze zur rationellen Physik und Chemie. Leipzig 1878.

T. Lautz. Physikalische Versuche für die Volks- und Fortbildungsschulen. Wiesbaden 1879.

*) J. Frick. Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. 2. Aufl. v. F. X. Lehmann. Braunschweig 1879.

*) J. Somoff. Theoretische Mechanik. Leipzig 1879.

G. Friesenhof. Wetterlehre oder praktische Meteorologie. Wien 1879.

*) A. Wüllner. Kompendium der Physik für Studirende an Universitäten und technischen Hochschulen. Leipzig 1879.

R. Schulze. Die physikalischen Kräfte im Dienste der Gewerbe, der Kunst und der Wissenschaft. Leipzig 1879.

*) J. C. Poggendorff. Geschichte der Physik. Leipzig 1879.

*) J. Müller. Lehrbuch der Physik und Meteorologie. Theilweise nach Pouillet's Lehrbuch der Physik selbstständig bearbeitet. 8. Aufl. von L. Pfaundler. Braunschweig 1879.

*) H. Mohn. Grundzüge der Meteorologie. 2. Aufl. Berlin 1879.

P. Huber. Mechanik für Gewerbe- und Handwerkerschulen sowie zum Gebrauche in Realschulen und zum Selbstunterricht. 4. Aufl. Stuttgart 1879.

A. Mousson. Die Physik auf Grundlage der Erfahrung. 3. Aufl. Zürich 1880.

§ 39.

Der mathematische Unterricht.

Die Mathematik ist die Wissenschaft von den Grössen. Da aber die Grösse entweder eine unstetige (Zahlengrösse) oder eine stetige (Raumgrösse) ist, so zerfällt die Mathematik a. in die Arithmetik, die Lehre von den Zahlengrössen, und b. in die Geometrie, die Lehre von den Raumgrössen.

a. Die Arithmetik. Aus dem Gebiete der Arithmetik fällt nur das gewöhnliche Rechnen in den allgemeinen Schulunterricht, während die übrigen Zweige ein streng wissenschaftliches Denken und eine dem entsprechende Methode erfordern.

Obgleich die reine Zahlengrösse sich nur aus der Abstraktion ergiebt und in der sinnlichen Welt nicht wahrgenommen wird, so ist andrerseits doch diese Abstraktion eine so einfache Operation, dass der Rechenunterricht selber sofort begonnen werden kann, ohne einer schulgemässen Vorübung zu bedürfen. Diese Einfachheit ist darin begründet, dass die Zahl gänzlich von der Qualität der Dinge absieht und nur das eine Merkmal der Einheit und Vielheit berücksichtigt. Dadurch aber, dass die Zahl sich mit jedem sinnlichen Gegenstande verknüpfen lässt, hat der Rechenunterricht doch wiederum in der Anschauung besonders im Anfange ein nicht genug zu schätzendes Hülfsmittel.

Die Aufgabe des gesammten Rechenunterrichtes besteht in nichts Anderem, als zu zwei gegebenen Grössen die dritte zu finden. Da eine Zahlengrösse nur durch Vermehrung oder Verminderung verändert werden kann, so giebt es mithin auch nur zwei Rechnungsarten, die Addition und Subtraktion, denen man jedoch die eigentlich untergeordneten Ope-

rationen der Multiplikation und Division koordinirt hat. Diese bilden mithin den alleinigen Stoff dieser Unterrichtsdisciplin; alle übrigen Rechnungsarten sind nur eine Anwendung der sog. vier Species auf gegebene Verhältnisse, welche man unter den Namen „bürgerliche Rechnungsarten“ zusammenfasst. Bei der Vertheilung des Stoffes können nun entweder die vier Species nach einander im unbeschränkten oder doch grösseren Zahlenkreise, oder neben einander im beschränkten Zahlenkreise eingeübt werden. Von beiden Arten ist die letztere vorzuziehen, da jede Vorstellung durch ihren Gegensatz klarer wird. Noch mehr aber empfiehlt es sich, zunächst nur die Addition und Subtraktion in einem mässigen Zahlenkreise einzuüben, darauf erst die schwierigere Multiplikation und Division in demselben Kreise. Uebungen mit grösseren, benannten und unbenannten Zahlen in allen vier Species beenden diesen grundlegenden Kursus im elementaren Rechnen. Die ersten Operationen dürfen die Zahl 5 nicht überschreiten, da das Kind nicht im Stande ist, mehr Gegenstände in der Anschauung zu einer Einheit zu verknüpfen, was ohne Zerlegung in Theilbilder meist sogar dem Erwachsenen schwer wird. Durch die verschiedensten Benennungen wird die reine Zahl sehr leicht zum Verständniss gebracht. An das Dividiren schliessen sich von selber die Brüche an, worauf die Decimalbrüche folgen, sodann die Regeldetri und endlich die bürgerlichen Rechnungsarten.

Soll die Methode eine den Geist wirklich bildende sein, so muss der Schüler durch hinzielende Fragen und durch selbstgezogene Schlüsse angeleitet werden, das Verfahren bei den verschiedenen Rechenoperationen selber zu gewinnen, wodurch zugleich das volle Verständniss garantirt wird. Andernfalls bleibt das Rechnen stets nur eine mechanische Fertigkeit, die wohl für die Praxis verwandt werden kann, auf den Geist aber keine bildende Kraft ausübt. Ist das Verfahren gewonnen, so muss es in feststehenden Regeln, die wörtlich einzuprägen sind, in bestimmte Form und Formeln gebracht werden. Da sie vom Schüler selber gemacht sind, so treten sie ihm nun nicht mehr als etwas äusserlich Gegebenes entgegen.

Die Algebra, deren Vorübung die Buchstabenrechnung im engeren Sinne bildet, führt noch tiefer in das Wesen der Zahlen ein und gewährt insbesondere durch die Uebersetzung des durch Worte ausgedrückten Gedankens in die algebraische Formel eine ganz eigenartige Geistesgymnastik. Doch verhindern bald die wachsenden Schwierigkeiten ein weiteres Eindringen des Schülers in diese Wissenschaft. Soll die angewandte Mühe durch einen entsprechenden Erfolg gekrönt werden, so sind mindestens die Gleichungen des ersten und zweiten Grades zu absolviren. Ein vorheriges Abbrechen würde keinen Einblick in diese Wissenschaft gewähren.

b. Die Geometrie. Da Raumgrössen nur in einer Ebene oder als Körper dargestellt werden können, so zerfällt die Geometrie in die Planimetrie und in die Stereometrie.

Keine andere Wissenschaft hat auf die logische Schulung des

kindlichen Geistes einen solchen Einfluss als die Geometrie. Wie die Naturwissenschaft fordert auch sie eine scharfe sinnliche und sprachliche Auffassung und anschauliche Vorstellung ihrer Objekte, lehrt den Schüler auf jedem Schritte in dem Allgemeinen das Besondere erkennen oder aus dem Besonderen das Allgemeine ableiten und zwingt ihn, für jede Behauptung einen vollgültigen Beweis zu erbringen. So wird die Anschauung und das Vermögen, Begriffe, Urtheil, Schluss zu bilden, unablässig geübt, während unrichtige Urtheile und Schlüsse sich unmittelbar in ihrer Nichtigkeit erweisen.

Die geometrischen Vorübungen bestehen in der Benennung, Beschreibung und Zeichnung der Elemente aller Figuren, der Punkte, Linien und Winkel, sowie derjenigen der geometrischen Grundformen. Insbesondere muss auf die äusserste Präcision der Zeichnungen gehalten werden, da sie sonst leicht Veranlassung zu falschen Schlüssen geben. Der Stoff der Geometrie im engeren Sinne oder der Planimetrie gliedert sich dem Inhalte der Figuren nach in die Lehre von der (Aehnlichkeit,) Gleichheit oder Kongruenz derselben, oder der Form nach in die Lehre vom Dreieck, Viereck, Vieleck und dem Kreise. Die Lehre von den übrigen krummen Linien, welche man auch „höhere Geometrie" nennt, ist der Schwierigkeit wegen nicht als allgemeines Bildungsmittel geeignet. Die Form der Beweissführung kann nicht, wie man vielfach glaubt, eine rein synthetische sein, da ähnlich wie in dem Thema der Stilübungen die Thesis als das Ganze gegeben sein muss, das eigentlich im Beweise nur in seine Theile zergliedert wird. Schlägt man dennoch einen synthetischen Gang ein, so kann man nur dem Schüler jedes Beweisstück geben, und dessen ganze Arbeit besteht nur darin, dieselben mechanisch in derselben Reihenfolge aneinander zu fügen. Anders der analytische Weg, der von der Thesis auf die unmittelbare nothwendige Voraussetzung zurückschliesst und so bis zur letzten, wogegen in der Synthesis keine Nothwendigkeit zu einem bestimmten Fortschritte zwingt, wenn nicht der Schüler im Geiste bereits die Analysis anticipirt hat. Die neueste, „genetische" Methode erbaut aus der Betrachtung aller möglichen Verbindungen der geometrischen Elemente, der Graden und der Ebene, im steten Fortschreiten diese ganze Wissenschaft, so dass jede Thesis nur ein Ergebniss in irgend einem Punkte dieses Fortschrittes ist, dessen Beweis eben die bis dahin durchlaufene Reihe bildet. Doch ist der Schüler noch nicht reif genug, die ganze Wissenschaft als ein zusammenhängendes organisches Ganze aufzufassen, sondern verlangt eine stückweise Gliederung, welche durch die prägnanten Lehrsätze scharf markirt wird.

Die Fundamentalsätze der Stereometrie sind ebenfalls dem Schüler zum Bewusstsein zu bringen, da ihm überall die Welt als körperlich erscheint. Die Behandlungsweise ist dieselbe wie in der Planimetrie.

Eine Verbindung der Geometrie mit der Arithmetik ergiebt die Trigonometrie, welche jedoch zu schwierig ist, als dass sie Gegenstand des allgemeinen Unterrichts sein könnte.

§ 40.

Literatur des mathematischen Unterrichtes.

I. Der mathematische Unterricht im allgemeinen.

*) H. Suter. Geschichte der mathematischen Wissenschaften. 2. Aufl. Zürich 1873.

J. Helmes. Die Elementar-Mathematik nach den Bedürfnissen des Unterrichts streng wissenschaftlich dargestellt. 2. Aufl. Hannover 1874.

R. Meyerhofer. Mathematisch-technisches Lehr- und Handbuch in 5 Theilen. Zum Selbstunterrichte für specielle Zwecke des praktischen Lebens. Strassburg 1877.

*) C. J. Gerhardt. Geschichte der Mathematik in Deutschland. München 1877.

II. Arithmetik.

a. Rechnen.

*) Diesterweg und Heuser. Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. 6. Aufl. Gütersloh 1866.

Weiland. Zahlenlehre. Sachliches und Methodisches für Volksschullehrer. 2. Aufl. Berlin 1868.

J. Strehl. Methodik der Rechenkunst. Bearb. v. K. Schubert. 4. Aufl. Wien 1868.

W. Schmidt. Die Decimalbruchrechnung und die neuen Maasse und Gewichte. 2. Aufl. Wittenberg 1869.

W. Adam. Anweisung zum Unterricht im Rechnen für Lehrer und zum Selbstunterricht auf Grund der neuesten Maass-, Gewichts- und Münzbestimmungen. Potsdam 1870.

K. Immel. Handbuch des Rechenunterrichts nach dem Decimal-System. München 1871.

*) A. Büttner. Der Rechenunterricht in der Elementarschule. 2. Aufl. Stolp 1871.

F. Heuer. Handbuch beim Koptrechnenunterricht. 4. Aufl. Hannover 1872.

G. Battig. Wegweiser für den gesammten Rechenunterricht in Volksschulen. 5. Aufl. Berlin 1872.

W. Adam. Neue Methode für den Rechenunterricht in der Elementarschule des deutschen Reiches. Potsdam 1872.

G. Scherer. Andeutungen zur Ertheilung des Rechenunterrichts in der Volksschule. Tauberbischofsheim 1873.

J. Nagel. Handbuch für den Rechenunterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wien 1873.

A. W. Grube. Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. 5. Aufl. Berlin 1873.

O. Fischer. Methodische Grammatik des Schnellrechnens. Stuttgart 1873.

A. Salberg. Die Sachrechen-Methode oder methodische Behandlung des Zahlenraumes von 1 bis 30 nach den Grundsätzen der Realmethode. München 1874.

*) J. Menzel. Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. 3. Aufl. Bearb. v. K. Steinert. Berlin 1874.

J. Löser. Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen. Weinheim 1874.

*) A. Stubba. Anweisung für den Rechenunterricht. Leipzig 1875.

J. Löser. Lehrbuch für den Rechen-Unterricht in den deutschen Schulen 2. Aufl. Weinheim 1875.

E. Grohmann. Das Rechnen in neuer Form. Wien 1875.

J. Dorn und P. Nakel. Anleitung zum Unterrichte im Rechnen. Ober-Glogau 1875.

H. Stoy. Zur Geschichte des Rechenunterrichts. Jena 1876.

Anleitung zur Behandlung der sogenannten russischen Rechenmaschine. Wien 1876.

F. Heuer. Handbuch beim Rechenunterricht. 5. Aufl. Hannover 1876.

*) E. Hentschel. Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. 10. Aufl. Leipzig 1876.

G. Stubenvoll. Kritik der Salberg'schen Sachrechnenmethode. München 1876.

W. Schmidt. Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein Handbuch für den Lehrer. 3. Anfl. Wittenberg 1876.

*) A. Böhme. Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 8. Aufl. Berlin 1877.

E. Göpfert. Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Dargestellt im Auftrage des pädagogischen Seminars an der Universität (Jena). Eisenach 1877.

E. T. Schütze. Praktische Anweisung zur Behandlung der Bruchrechnung und der bürgerlichen Rechnungsarten für angehende Lehrer. Zugleich ein ausgeführter Lehrgang in 6 Kreisen. Leipzig 1877.

K. Schubert. Das Dezimalrechnen in den unteren 3 Klassen der Volks- und Bürgerschulen. Ein Beitrag zur Methodik des Rechenunterrichtes. Wien 1877.

F. v. Mocnik. Der Rechenunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Prag 1877.

B. Presting. Zur Methodik des Rechenunterrichts in der Volksschule. Moers 1877.

F. Kaselitz. Wegweiser für den Rechenunterricht in deutschen Schulen. Methodisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen, nach eigener Methode mit besonderer Rücksicht auf die neuesten Verfügungen des Bundesraths bearbeitet. Berlin 1878.

J. Streinz. Das Kopfrechnen auf dem Gebiete der Gleichungs- und Chablon-Rechnungen. Wien 1878.

E. Langenberg. Neue Anleitung zum methodischen Rechenunterricht. Gütersloh 1878.

J. F. Heuners. Lehrgang des Rechenunterrichts mit gleichmässiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. 14. Aufl. Ansbach 1878.

*) A. Büttner. Anleitung zum Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch. 5. Aufl. Leipzig 1878.

W. A. Quitzow. Die Reform im Rechenunterricht. Güstrow 1879.

*) E. Jänicke. Der Rechenunterricht in der Volksschule. Gotha 1879.

Lorey-Dorschel. Praktisches Rechenwerk. Drei Abtheilungen. Eisenach 1880.

b. Algebra.

O. Schlömilch. Handbuch der algebraischen Analysis. 5. Aufl. Jena 1862.
E. Schröder. Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Leipzig 1873.
*) O. Schlömilch. Compendium der höheren Analysis. 3. Aufl. Braunschweig 1874.
F. Rosenberger. Die Buchstabenrechnung. Eine Entwicklung der Gesetze der Grundrechnungsarten rein aus den Begriffen der Zahl und des Zählens. Jena 1876.
*) E. Bardey. Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung. 2. Aufl. Leipzig 1876.
*) H. B. Lübsen. Ausführliches Lehrbuch der Analysis, zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens bearbeitet. 7. Aufl. Leipzig 1877.
J. P. Herr. Lehrbuch der höheren Mathematik. Die algebraische Analysis und analytische Geometrie enthaltend. 3. Aufl. Wien 1877.
R. Lipschitz. Lehrbuch der Analysis. Bonn 1877.
*) K. Hattendorff. Algebraische Analysis. Hannover 1877.
*) J. Petersen. Theorie der algebraischen Gleichungen. Kopenhagen 1878.
*) J. A. Serret. Handbuch der höheren Algebra. Deutsch v. G. Wertheim. 2. Aufl. Leipzig 1879.
W. J. Scholarius. Die algebraischen Gleichungen des 1. und 2. Grades, mit besonderer Behandlung ihrer Auflösungsmethoden und der Theorie der Determinanten. Paderborn 1879.
N. Ruland. Praktische Anleitung zum gründlichen Unterricht in der Algebra. 5. Aufl. Bonn 1879.

III. Geometrie.

A. L. Busch. Vorschule der darstellenden Geometrie. 2. Aufl. 1868.
R. Staudigl. Lehrbuch der neueren Geometrie. 1871.
*) K. Pohlke. Darstellende Geometrie. 3. Aufl. Berlin 1872.
C. F. A. Leroy. Die darstellende Geometrie. Uebers. v. E. F. Kauffmann. 3. Aufl. Stuttgart 1873.
E. Gruhl. Lehrbuch der analytischen Geometrie. Berlin 1873.
F. Kaselitz. Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule. Berlin 1873.
K. H. M. Aschenborn. Lehrbuch der Geometrie mit Einschluss der Coordinaten-Theorie und der Kegelschnitte. 2. Aufl. Berlin 1873.
*) B. Gugler. Lehrbuch der descriptiven Geometrie. 3. Aufl. Stuttgart 1874.
F. A. Klingenfeld. Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Nürnberg 1874.
J. Flink und E. Pfaff. Geometrischer Anschauungs-, Berechnungs- und Darstellungs-Unterricht. Freiburg i/Br. 1874.
*) H. Hankel. Die Elemente der projectivischen Geometrie in synthetischer Behandlung. Leipzig 1875.
*) W. Fiedler. Die darstellende Geometrie in organischer Verbindung mit der Geometrie der Lage. 2. Aufl. Leipzig 1875.

J. B. Eckl. Versuch einer heuristischen Behandlung der Planimetrie. Nördlingen 1875.

*) J. Steiner. Vorlesungen über synthetische Geometrie. 2. Aufl. bearb. v. H. Schröter. Leipzig 1876.

J. J. Hablützel. Lehrbuch der synthetischen Geometrie. Leipzig 1876.

D. Horn. Geometrischer Anschauungscursus. Essen 1876.

v. Nagel. Geometrische Analysis. Eine systematische Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf rein geometrischem Wege. 2. Aufl. Ulm 1876.

*) O. Hesse. Vorlesungen über analytische Geometrie des Raumes, insbesondere über Oberflächen 2. Ordnung. 3. Aufl. v. S. Gundelfinger. Leipzig 1876.

*) A. Clebsch. Vorlesungen über Geometrie. Herausg. v. F. Lindemann. Leipzig 1876.

B. Erdmann. Die Axiome der Geometrie. Eine philosophische Untersuchung der Riemann-Helmholtz'schen Raumtheorie. Leipzig 1877.

J. K. Becker. Die Elemente der Geometrie auf neuer Grundlage deduktiv dargestellt. Berlin 1877.

E. Kretschmer. Geometrische Anschauungslehre. Posen 1877.

K. Kleckler. Die Elemente der darstellenden Geometrie, auf Grund neuerer Anschauungsweisen. Leipzig 1877.

*) K. Hattendorff. Einleitung in die analytische Geometrie. 2. Aufl. Hannover 1877.

*) O. Fort und O. Schlömilch. Lehrbuch der analytischen Geometrie. 4. Aufl. Leipzig 1877.

F. v. Mocnik. Geometrische Anschauungslehre für Unter-Gymnasien. 15. Aufl. Wien 1877.

C. Prediger. Die Elemente der analytischen Geometrie des Raumes. Klausthal 1878.

*) G. Salmon. Analytische Geometrie des Raumes. Deutsch v. W. Fiedler. 3. Aufl. Leipzig 1879.

*) J. Petersen. Methoden und Theorien zur Auflösung geometrischer Constructionsaufgaben, angewandt auf etwa 400 Aufgaben. Uebers. v. R. v. Fischer-Benzon. Kopenhagen 1879.

*) J. Wittstein. Die Methode des mathematischen Unterrichts. Nebst Proben einer schulmässigen Behandlung der Geometrie. Hannover 1879.

III. Abschnitt.

Die Bildung.

§ 41.

Aufgabe und Wesen der Bildung.

Durch die Zucht wird freilich der Wille des Kindes dem Guten dienstbar gemacht und durch den Unterricht sein Verstand in die

Tiefen der Wahrheit eingeführt; doch Zucht sowohl wie Unterricht zeitigen nur taube Blüthen, wenn nicht eine dritte Erziehungsthätigkeit sich ihnen vereint, die, beide mit stets verjüngter Kraft erfüllend, jene Blüthen in unverwelklicher Frische erhält. Die Zucht unterwirft die sinnlichen Neigungen, wie sehr sie sich auch bäumen, den unbestechlichen Forderungen des kategorischen Imperativs, sie zwingt dieselben, sich dem moralischen Sittengesetze unbedingt zu opfern; der Grund dieser Unterwerfung ist aber lediglich das Bewusstsein der Pflicht, welches die immer auf's neue emporwuchernden Sinnestriebe nur durch äusseren oder inneren Zwang zu unterdrücken vermag, wesshalb die Gefahr nur zu nahe liegt, dass ihr stetes Anwogen den Bann der Pflicht zersprengt und in entfesselter Kraft sich der bisher unwillig ertragenen Herrschaft entledigt. An und für sich vermag die Zucht nicht, den Menschen nachhaltig für das Gute zu gewinnen, selbst nicht in Verbindung mit dem Unterricht; es muss noch ein Drittes hinzukommen, welches den Zwang in Freiheit und die Freiheit in Nothwendigkeit aufhebt. Dieses Dritte ist nun das Wohlgefallen, die Lust am Gesetze des inwendigen Menschen. Nur wenn die Lust an diesem Gesetze der Lust an dem „Gesetze in meinen Gliedern" mindestens das Gleichgewicht hält, nur wenn das sittliche Pathos auch das sinnliche Wohlgefallen in seinen Dienst zieht, wenn das Sollen zugleich auch ein Mögen ist, — nur dann ruht die Zucht auf einem sicheren Fundamente.

Nicht anders verhält es sich mit dem Unterrichte. Durch ihn wird das Kind zur Erkenntniss der Wahrheit geführt. Diese Erkenntniss jedoch an und für sich ist nichts nütze, die blosse Wahrheit ist ein Licht, das wohl leuchtet, aber nicht erwärmt. Soll daher die Wahrheit und mit ihr der Unterricht den eigentlichen Zweck erfüllen, so muss dieselbe auf unser ganzes Sein einen entsprechenden Einfluss ausüben. die Erkenntniss des höchsten Sein muss in und an dem ganzen Menschen ihren entsprechenden Ausdruck finden. Die Vermittlerin zwischen der transscendenten Wahrheit und dem empirischen inneren und äusseren Sein ist aber wiederum das Wohlgefallen, die Lust, welche danach strebt, das konkrete Sein dem höchsten, übersinnlichen Sein zu unterwerfen und nach ihm zu formen.

So sehen wir, dass die Zucht sowohl als der Unterricht erst durch die Lust und in derselben zur völligen Wirkung gelangen, dass ohne dieselbe die Zucht nur zur Pflicht, der Unterricht zur abstrakten Erkenntniss führt.

Während nun das Gute das Objekt des Wollens, das Wahre das Objekt des Denkens ist, so bildet die Lust und ihr Gegentheil, die Unlust, mit der ganzen Skala der zwischen den äussersten Polen liegenden Empfindungen die Sphäre des Fühlens. Das Gefühl ist demnach dasjenige Vermögen, welches die Empfindungen der Lust oder Unlust bildet und zum Bewusstsein bringt; denn ohne Bewusstsein können dieselben nicht empfunden werden. Es ergiebt sich hieraus, wie unendlich wichtig es für die Erziehung ist, grade dieses Vermögen in die

rechte Bahn zu lenken und zu vervollkommnen. Nicht die (legale) Sittlichkeit an und für sich, nicht die blosse Erkenntniss der Wahrheit bilden das Endziel der Erziehung, sondern das reine, selbstlose Wohlgefallen des Menschen an den höchsten Ideen der Menschheit, verbunden zugleich mit dem Bestreben, diese Ideen als Ideale in und durch sich selber zu verkörpern.

Alles Wohlgefallen aber, alle Lust, alles Streben und alle Begeisterung haben ihre Wurzeln in dem Gefühl, welches wiederum das Ergebniss der einzelnen Empfindungen ist. Wollen wir daher auf das Gefühl wirken, so kann dieses nur mittelbar durch die einzelnen Empfindungen geschehen, durch deren Gesammtheit der Zustand des Gefühls bestimmt wird. Mithin muss die Erziehung Sorge tragen, dass in bestimmter, zweckmässiger Weise solche Empfindungen erregt werden, als deren Summe jene höchste Lust und jenes Wohlgefallen resultirt; diese erziehende Thätigkeit heisst aber „Bildung". Doch ist hierdurch nur die Form derselben bestimmt. Der Inhalt der Bildung ergiebt sich aus dem angegebenen Zwecke, in dem Kinde die Lust an den höchsten Ideen zu erwecken mit dem Bestreben, dieselben in That und Wort zu verkörpern. Da in der Verkörperung jener Ideen das Schöne besteht, so ist es die Aufgabe der Bildung, das Schöne in und durch den heranwachsenden Menschen zur sinnlichen Darstellung zu bringen. Bestand in der Zucht das ethische, in dem Unterricht das intellektuelle Moment der Erziehung, so macht die Bildung ihr ästhetisches Moment aus, welches als drittes im Bunde der Erziehung erst den Stempel der Vollendung aufprägt.

So eng auch die Bildung mit der Zucht und dem Unterricht verbunden ist, ebenso gross ist andrerseits der Unterschied der Bildung von beiden. Denn während die Zucht den sinnlichen Menschen dem idealen Menschen unterwirft, der Unterricht aber die sinnliche Erkenntniss auf ihren idealen Gehalt zurückführt, so will die Bildung den idealen Menschen und mit ihm seine ganze ideale Welt in möglichster Vollkommenheit zur sinnlichen Erscheinung bringen, sie will die Harmonie herstellen zwischen den geistigen und sinnlichen Kräften des Menschen und beide im innigen Bündniss zu einer unauflöslichen Einheit verknüpfen.

Dieses Ziel kommt nun in der Kunst im allgemeinen zu seinem adäquatesten Ausdrucke, so dass also diese das eigentliche und eigenste Bildungsmittel abgiebt; denn die Kunst ist ihrem innersten Wesen nach nichts Anderes als die sinnliche Darstellung übersinnlicher Ideen und Ideale, oder mit andern Worten: die Realisirung des Schönen. Nicht aber, als ob es die Bildung bezweckte, jedweden Menschen zu einem Künstler heranzubilden: das vermag sie ebenso wenig, wie der Unterricht aus jedem Kinde einen Gelehrten oder die Zucht einen Heiligen schafft. Mag immerhin die Erziehung in dem zu einem Heiligen, Weisen und vollendeten Künstler gleicherweise ausgebildeten Menschen ihr Ideal erblicken, das sie nach Möglichkeit zu verwirklichen strebt, — dessen muss sie sich jedoch stets bewusst bleiben,

dass es ihre Aufgabe ist, nur im allgemeinen den Grund zu legen, von welchem aus sodann die Selbsterziehung und die Fachbildung jenes höhere Ziel zu erstreben im Stande ist. Daher würde auch die Bildung ihre Aufgabe durchaus verkennen, wenn sie der Selbstbestimmung und Selbsterziehung vorgreifend den erst heranwachsenden Menschen zum vollendeten Künstler, ja überhaupt zum Künstler zu stempeln sich unterfinge; nur das kann ihr alleiniges Ziel sein, die sinnliche Erscheinung des Menschen in Einklang zu bringen mit dem inneren, idealen Gehalte desselben, und durch die Verklärung und Vergeistigung der gesammten Erscheinungswelt das Gefühl für die höchsten Ideale der Menschheit zu erwärmen. Das Mittel zur Erreichung dieses Zieles ist eben die Kunst in der allgemeineren Bedeutung dieses Wortes, und nur in dieser allgemeineren Bedeutung darf die Bildung den jungen Menschen zum Künstler heranbilden wollen. Demnach handelt es sich bei der ästhetischen Erziehung um so weniger darum, denselben zu einem Raphael oder Göthe zu adeln, als der auserwählten Günstlinge der Grazien und Musen nur wenige sind; auch darum kann es sich nicht handeln, den Zögling zu einem selbstständigen, künstlerischen Schaffen anzuleiten, da die Bildung als allgemeines Erziehungsmittel den Durchschnittsmenschen zum Maassstab ihrer Thätigkeit zu nehmen hat, der Künstler aber als solcher geboren und erst in zweiter Linie erzogen wird. Nur das kann und soll die Bildung bezwecken und auch bei jedem Menschen erreichen, dass sie das Gefühl desselben läutert und veredelt, indem sie das Wohlgefallen an allem Schönen und Erhabenen, wo es sich auch immer zeige, erweckt, den Abscheu gegen das Unschöne und Gemeine tief in die junge Seele einpflanzt und das so veredelte Gefühl in dem ganzen Sein und Thun des Menschen zum adäquaten Ausdruck bringt.

Auf diese Weise will die Bildung den Menschen nimmermehr zum Dichter umschaffen, wohl ihn aber befähigen, seine Gedanken ansprechend, ja bis zu einem gewissen Grade künstlerisch zu gestalten; auch nicht zum Musiker, wohl ihn aber anleiten, alles, was seine Brust durchzieht, in entsprechenden Weisen und Tönen zum Ausdruck zu bringen; nicht zum Maler, wohl ihn aber das Schöne in sichtbar schönen Formen an seinem eigenen Körper und in seiner Umgebung darstellen lehren. Indessen ist diese produktive Seite der ästhetischen Erziehung wegen ihrer Allgemeinheit nur eine sehr beschränkte, eigentlich reproduktive, und nur ein Mittel zur Erreichung des Endzweckes, nämlich der Erweckung der Lust am Schönen. Da diese Lust eine angeborene ist, so vermag auch die Bildung dieselbe in jedermann zu erwecken und zu veredeln, so dass sie in der That als ein allgemeines Erziehungsmittel angesehen werden muss. Daher ist das intuitive Schauen der höchsten Idee durch die sinnliche Hülle hindurch und das unmittelbare Empfinden der reinen Schönheit das letzte und höchste Ergebniss der bildenden Erziehung, die in Verbindung mit der Zucht und dem Unterrichte die harmonische Ausbildung des wesentlich Menschlichen

in dem Menschen vollzieht, als welches wir das Gute, das Wahre und das Schöne erkannt haben. Erst der sich an die Erziehung anschliessenden ästhetischen Selbsterziehung kann es gelingen, den Menschen in seinem ganzen sinnlichen Sein entsprechend seinem inneren Wesen zu einem harmonischen, freien Kunstwerke zu formen.

§ 42.

Literatur der Bildung im allgemeinen.

E. Kant. Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. Riga 1771.

Schiller. Ueber Anmuth und Würde. 1793.

*) Schiller. Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. 1795.

F. Calker. Urgesetzlehre des Wahren, Guten und Schönen. Berlin 1819.

D. G. v. Eckendahl. Die höchsten Ideen über Kunst. Frankfurt 1831.

H. G. H. Hotho. Vorstudien für Leben und Kunst. Stuttgart 1835.

P. Scheitlin. Religion, Natur und Kunst. St. Gallen 1836.

Preiss. Analyse der Gefühle. Görz 1854.

Nahlowsky. Das Gefühlsleben. Leipzig 1862.

A. W. Becker. Charakterbilder aus der Kunstgeschichte. Zur Einführung in das Studium derselben zusammengestellt. 3. Aufl. Leipzig 1869.

J. H. Schulz. Die Kunst und die Schönheit, das Thema der Menschheit, des Staates, jedes Einzellebens. Mit einem Anhang: „Erziehung zur Kunst“, Entwurf; nebst Beurtheilungen. Wiesbaden 1873.

*) B. Meyer. Aus der ästhetischen Pädagogik. Berlin 1873.

G. A. Hennig. Die ästhetische Bildung in der Volksschule. Ein Beitrag zur Schul-Erziehung. Leipzig 1874.

L. Noiré. Die Entwickelung der Kunst in der Stufenfolge der einzelnen Künste. Leipzig 1874.

K. B. Stark. Ueber Kunst und Kunstwissenschaft auf deutschen Universitäten. Heidelberg 1874.

H. Riegel. Geschichte der deutschen Kunst seit Carstens und Gottfried Schadow. Hannover 1875.

B. Grueber. Die Elemente der Kunstthätigkeit erläutert. Leipzig 1875.

E. Förster. Geschichte der italienischen Kunst. Leipzig 1875.

F. Reber. Geschichte der neueren deutschen Kunst vom Ende des vorigen Jahrhunderts bis zur Wiener Welt-Ausstellung 1873 mit Berücksichtigung der gleichzeitigen Kunstentwicklung in Frankreich, Belgien, Holland, England, Italien und Russland. Stuttgart 1876.

C. F. Burgartz. Höflichkeits- und Anstands-Lehre für Feiertags-, Fortbildungs-, Gewerbs-, Präparanden- und Lateinschulen, sowie für Erwachsene zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Kempten 1877.

*) M. Carriere. Die Kunst im Zusammenhang der Culturentwickelung und die Ideale der Menschheit. 3. Aufl. Leipzig 1877.

J. v. Falke. Die Kunst im Hause. Geschichtliche und kritisch-ästhetische Studien über die Dekoration und Ausstattung der Wohnung. 3. Aufl. Wien 1877.

J. Meyer. Allgemeines Künstler-Lexikon. 2. Aufl. von Nagler's Künstler-Lexikon. Leipzig 1878.

E. Förster. Die deutsche Kunst in Bild und Wort. Leipzig 1878.

E. L. Sauer. Kleiner Katechismus über Anstand und Sitte für die liebe Schul-Jugend. Ein Leitfaden zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Cassel 1879.

F. Pecht. Deutsche Künstler des 19. Jahrhunderts. Nördlingen 1879.

*) W. Lübke. Grundriss der Kunstgeschichte. 8. Aufl. Stuttgart 1879.

A. Seubert. Allgemeines Künstlerlexikon, oder Leben und Werke der berühmtesten Baumeister, Bildhauer, Maler, Kupferstecher, Formschneider, Lithographen etc. von der frühesten Kunstepoche bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Stuttgart 1879.

R. Dohme. Kunst und Künstler des Mittelalters und der Neuzeit. Biographien und Charakteristiken. Leipzig 1879.

Mothes. Unser Heim im Schmuck der Kunst. Vorlagen zur Einrichtung des Wohnhauses in künstlerischer Ausstattung. Leipzig 1879.

R. Menge. Der Kunstunterricht im Gymnasium. Langensalza 1880.

E. Frommel. Von der Kunst im täglichen Leben. 4. Aufl. Berlin 1880.

§ 43.

Die Methode der Bildung.

Der ursprünglichen Anlage nach sucht alles, sei's in der Natur sei's im Menschenleben, sich seinem inneren Wesen gemäss auch äusserlich zu gestalten; wie jedoch auf sittlichem Gebiete die unablässig andrängenden Gefahren und Versuchungen die Entwickelung des inneren Menschen hemmen oder in eine seiner Idee nicht entsprechende Bahn drängen, so stehen auch auf dem ästhetischen Gebiete der Realisirung des Schönen, oder der dem eigentlichen Wesen entsprechenden äusseren Gestaltung im Laufe der natürlichen Entwickelung unzählige Hindernisse entgegen. Nur die Kunst vermag diese Hindernisse zu beseitigen, indem sie sie einfach ignorirt, und in dieser Freiheit schafft sie uns mit leichter Mühe Abbilder, welche uns in vollendeter Erscheinung das vollkommene Wesen des Urbildes schauen lassen. Wo aber Erscheinung und Idee sich vollkommen decken, wo das Sinnliche mit dem Uebersinnlichen zu einer harmonischen Einheit verschmilzt, da waltet die wahre, die klassische Kunst, und nur diese darf das Mittel der Bildung sein, da in ihr das Schöne zum ungetrübtesten, reinsten Ausdrucke gelangt.

Tritt uns in Natur und Menschenleben das Schöne nicht überall in vollkommener Erscheinung entgegen, und vermag andrerseits die Kunst in beliebiger Weise dasselbe zu produciren, so bietet sie der Bildung ein willkommenes, ja das einzige Mittel dar, ihr Ziel, die Veredelung des Gefühls, zu erreichen, zumal es ihr nunmehr die Kunst gestattet, das Schöne ihren Bedürfnissen und Absichten gemäss zu verwerthen. Nur dadurch, dass die Bildung im Stande ist, absichtlich und somit systematisch nach ihren Zwecken geordnet ihre Wirkungen auszuüben, eignet sie sich zu einem Erziehungsmittel, denn die Er-

ziehung ist eine absichtliche Thätigkeit. Eine dem blossen Zufall unterworfene Wirksamkeit wird ebensowohl in der Auswahl und Anwendung ihrer Mittel beschränkt und bietet nicht die geringste Garantie ihres Erfolges, als sie auch andrerseits jeder theoretischen und wissenschaftlichen Betrachtung unzugänglich ist, die im letzten Grunde überall auf die Erkenntniss des Gesetzmässigen abzweckt. Aus demselben Grunde bedurfte es ja auch eines (systematischen) Unterrichtes und einer (systematischen) Zucht, wiewohl oft das Leben nachdrücklicher lehrt und erzieht, als es der Erzieher kann und will.

Die methodische Behandlung der Bildung erfordert nun zunächst eine Vorbildung, welche in dem Zögling allgemeine Eigenschaften einzupflanzen sucht, die die nothwendigen Vorbedingungen für das in die Erscheinung tretende Schöne bilden. Allgemein aber sind diese Eigenschaften, weil etwas Individuelles durch sie nicht ausgedrückt werden kann. Zu diesen allgemeinen Eigenschaften sind insbesondere Reinlichkeit und Ordnungsliebe zu rechnen.

Da bei dem Schönen drei Momente zu unterscheiden sind: die Idee, die sinnliche Erscheinung und die symbolische Bedeutung, die Idee aber an und für sich in's Gebiet des Sittlichen, mithin der Zucht gehört, so verbleiben der Bildung nur die beiden letzteren. Die Methode der eigentlichen Bildung beginnt daher mit der sinnlichen Erscheinung, denn der Mensch entwickelt sich erst allmälig aus einem sinnlichen Wesen zu einem Vernunftwesen. Die sinnliche Erscheinungswelt ist aber für jeden zunächst eine subjektive, sofern er seine eigene, persönliche Erscheinung der gesammten Aussenwelt gegenüberstellt. Die Ausbildung der persönlichen Erscheinung im allgemeinen bezweckt die Gymnastik. Die methodische Behandlung der sinnlichen Erscheinung des Schönen in der objektiven Welt entspricht der Eintheilung der verschiedenen Künste.

Von allen sinnlichen Erscheinungen sind nur diejenigen im Stande, die Schönheit in sich zu verkörpern, welche dem Menschen durch das Auge und das Ohr zugeführt werden. In beiden ist „die andringende Materie schon hinweggewälzt von den Sinnen, und das Objekt entfernt sich von uns, das wir in den thierischen Sinnen unmittelbar berühren“. Wir theilen daher mit Recht die Künste in plastische und in tonische Künste ein, welche sich weiter nach ihrem verschiedenen Material gliedern. Das Gestein dient der Architektur, der Stein der Skulptur, die Farbe der Malerei als Material, sowie der Ton der Musik und das Wort der Poesie. Obgleich aber die aufsteigende Reihenfolge der Künste, nach ihrem Werthe und ihrer Innerlichkeit bestimmt, die eben angegebene ist, wofern man überhaupt eine solche aufstellen darf, so erfordert doch die pädagogische Verwerthung derselben die grade entgegengesetzte. Denn unzweifelhaft wiegt in der Architektur noch der sinnliche Stoff über den idealen Gehalt in eben dem Maasse vor, als er in der höchsten der Künste, in der Poesie, fast völlig zurücktritt. Während aber der grob-sinnliche und spröde Stoff der Architektur nur bis zu einem gewissen Grade eine Individualisirung des Schönen gestattet, so gewinnt

dasselbe in der Poesie die bestimmteste, konkreteste Gestalt, da der Ton und das Wort als das geistigste Darstellungsmittel sich am meisten den seelischen Empfindungen anschmiegt und dieselben am unmittelbarsten objektivirt. Und eben weil die Poesie die ideale Welt fast unmittelbar in die wirkliche Welt hineinträgt und dieselbe verklärt, und andrerseits das Kind in der wirklichen Welt nur zu leicht sein Ideal in ganz bestimmter Gestalt verkörpert sieht, so ist das Schöne in der Form der Poesie wie überhaupt des Tones auch schon dem zarten Kindesalter am zugänglichsten. Auch entspricht der Ton in seiner Bewegung und steten Abwechselung dem rastlosen kindlichen Bewegungstriebe ungleich mehr als die ruhende Schönheit der plastischen Künste, zumal hier die Materie erst durch das Denken vergeistigt werden muss, während dort dieselbe „von den Sinnen schon hinweggewälzt worden ist". Daher sehen wir auch in dem Kindesalter der Völker von allen Künsten zuerst die Dichtkunst ausgebildet, und zwar ist sie grade in der Jugendfrische derselben nicht ein Mysterium besonders begnadigter Dichter, sondern ein Gemeingut des gesammten Volkes, welches in seinem naiven Gemüthsleben ächte Volkspoesie und Volksmelodieen schafft. Erst wenn das eiserne Zeitalter durch Potencirung des reflektirenden Verstandes jene Unmittelbarkeit des naiven Gemüthslebens immer mehr zurückdrängt, treten in demselben Maasse die Volks-Kunstschöpfungen vor den Forderungen des ausgebildeteren Verstandes und eines verfeinerten Gefühls zurück: die Volkspoesie wird nunmehr zur Kunstpoesie, welche als Gegensatz zwar den volksthümlichen Charakter abstreift, ein nationales Gepräge aber nimmermehr verläugnen kann. Gleichzeitig mit jener Wandlung finden auch die plastischen Künste allgemeinere Verbreitung, welche ebenfalls ein reiferes Verständniss und durch äussere und innere Erfahrung ausgebildeteres Gefühl erfordern, wesshalb die Architektur, Skulptur oder Malerei auch niemals in dem Sinne volksthümliche Kunstschöpfungen hervorzubringen mögen, wie wir Volksgesänge und -lieder bei jedem nur einigermaassen gebildeten Volke vorfinden.

Obgleich ja das Volksleben nur der Wiederschein des Lebens der Einzelnen ist, so offenbart sich in ihm als dem Allgemeineren der psychische Entwicklungsgang des Menschen dennoch klarer als in einem Einzelleben. Wir werden daher die Entwickelung des Kunstlebens eines Volkes auch für dasjenige des Einzelnen als maassgebend anerkennen müssen, woraus sich für die methodische Behandlung der Bildung folgende Reihenfolge der Künste ergiebt: die Poesie, Musik, Malerei, Skulptur, Architektonik.

Ueberall ist hier zunächst das nöthige Verständniss für den Stoff und die Form zu erwecken, in denen das Schöne den Sinnen erscheint, denn dasselbe wird nur soweit empfunden, als seine Erscheinung durch die Sinne dem Bewusstsein zugeführt ist. Daher ist auch die Schärfung der Sinne eine nothwendige Vorbedingung der Bildung, eine Aufgabe, welche bereits der Unterricht in fast allen seinen Disciplinen, insbesondere aber der Anschauungsunterricht zu lösen sucht. Demnach muss

auch die Bildung auf die Sinnesübungen einen besonderen Werth legen.

Das Schöne besteht nun aber nicht allein in der sinnlichen Erscheinung an und für sich, obwohl es sich durch dieselbe offenbart; das Wesen des Schönen beruht vielmehr in der Verknüpfung der Erscheinung mit der Idee, und lediglich als deren Symbol participirt sie überhaupt an dem Schönen. Daher ist die Erweckung des Gefühls für das symbolische Moment des Schönen die weitere Aufgabe der Bildung. Zu diesem Zwecke hat dieselbe überall die Erscheinung in all' ihren Theilen als den eigenthümlichen, charakteristischen Ausdruck der Idee nachzuweisen, so dass nichts an derselben zufällig oder willkürlich ist; denn das Symbol ist nicht etwa ein willkürlich gewähltes Zeichen, sondern wir sind ebensowohl durch die Natur unsres Geistes wie auch durch die Natur der Dinge an dasselbe gebunden. Auf der symbolisirenden Thätigkeit beruht unsre menschliche Sprache und fast unser gesammtes geistiges Leben; insbesondere aber bildet sie das Wesen der Kunst, die ohne dieselbe nur eine erschlaffende Sinnenlust zu erzeugen im Stande wäre und als solche für den Zweck der Erziehung durchaus zu verwerfen. Wenngleich nun nicht systematisch die Kunstsymbolik getrieben werden soll, so ist hieraus doch dasjenige auszuwählen. was der Zweck der Bildung erfordert. Nicht der, welcher an der Erscheinung an und für sich mit Wohlgefallen sich weidet, ist wahrhaft gebildet, sondern wer in der Erscheinung nur das Symbol des Schönen sieht. „In der Kunst aber bietet sich uns das vollendet Schöne von allem blossen Stoffe geläutert und zu reiner Form verklärt zu vollem seligen Geniessen dar, eine zweite. höhere Welt, in der unsre wahre, geistige Heimath liegt."

Hiermit ist die Aufgabe der Bildung vollendet und der sich daran anschliessenden Selbstbildung die Möglichkeit gewährt, immer mehr an der weiteren Ausbildung des ganzen Menschen zu arbeiten. Denn da die Gymnastik die allgemeinen Formen der äusseren Anmuth gelehrt, die Einführung in die Künste aber das Gefühl für das wahrhaft Schöne erwärmt hat, so vermag es nunmehr die Selbstbildung, den sich immer schärfer charakterisirenden idealen Gehalt des Individuums in den entsprechenden Formen der Anmuth zur Erscheinung zu bringen, so dass in denselben sich die Idee unsres Wesens wiederspiegelt und „eine Identität unsres erscheinenden Seins mit dem in uns wirkenden göttlichen Gedanken hervortrete, die das Kriterium der Schönheit ist". Wenn so der Mensch sich selber zum Kunstwerk gestaltet, so ist das Ziel der Selbstbildung erreicht.

§ 44.

Die allgemeinen Eigenschaften.

Wie die Wissenschaft der Chemie zu ihrem Verständniss die Kenntniss der sog. „allgemeinen Eigenschaften" der Naturkörper voraussetzt,

die freilich nur zum Theil chemischer Art sind, so erfordert auch die sinnliche Darstellung des Schönen vornehmlich zwei allgemeine Eigenschaften, ohne welche zwar dasselbe nicht dargestellt werden kann, die jedoch eben wegen ihres allgemeinen Charakters nicht geeignet sind, bestimmte Ideen zum Ausdruck zu bringen. Es sind dies die Reinheit und die Ordnung.

Die Reinheit als ein mehr negativer Begriff bezeichnet die Abwesenheit alles Fremdartigen und Heterogenen, woraus sich unmittelbar die Wichtigkeit derselben für die Bildung ergiebt; denn soll das Schöne zur adäquaten Erscheinung kommen, so muss davon alles Unrichtige, Unpassende oder Fremdartige entfernt werden. Das dem Schönen am meisten Fremdartige ist aber das Unschöne, Gemeine und Schmutzige, und zwar, da es die sinnliche Erscheinung betrifft, das Schmutzige im eigentlichen Sinne, in dessen Abwesenheit die Reinlichkeit besteht. Was Wohlgefallen erwecken soll, das muss reinlich und sauber sein, wie auch umgekehrt das, was bereits Wohlgefallen erregt hat, unwillkürlich reinlich gehalten wird. Da nun die Bildung die Erweckung des Wohlgefallens am Schönen bezweckt, so setzt dieselbe die Liebe zur Reinlichkeit als ihre nothwendige Vorbedingung voraus, welche bei Kindern wie bei unkultivirten Völkern das untrügliche Zeichen der ersten Spuren beginnender Bildung ist. Die Reinlichkeit beginnt an dem eigenen Körper als dem Nächstliegenden und erstreckt sich sodann auch auf die Umgebung, welche der Reinliche seinem Geschmacke gemäss bis in's kleinste zu gestalten bestrebt ist. Die Ueberspannung der Reinlichkeit zur Putzsucht ist ebenso verwerflich als die der Liebe zur Kunst zur Künstelei.

Auf das geistige Gebiet übertragen wird die Reinlichkeit zur Reinheit. Um diese zu erzielen, muss der Zögling geübt werden, alle fremdartigen Bestandtheile des durch die Sinne wahrgenommenen Objektes als solche sogleich zu erkennen, da sie verhindern, das Schöne in der Erscheinung wahrzunehmen. In diesem Sinne sprechen wir von der Reinheit der Sprache, der Töne, der Farbe, des Baustiles, womit überall die Abwesenheit störender und heterogener Elemente bezeichnet wird. Die Reinheit der Ideen an und für sich ist weniger ästhetischer als sittlicher Art und gehört somit in's Gebiet der Zucht. Unverkennbar aber ist der innige Zusammenhang der sittlichen Reinheit mit der sinnlichen oder äusseren Reinheit; nicht als ob die äussere Reinlichkeit nothwendig zugleich auch die innere Herzensreinheit bedingt, wohl aber umgekehrt, da die Ideen als das Vollkommene ihrem Wesen nach bestrebt sein müssen, sich in möglichst vollkommener Weise sinnlich zu gestalten.

Als zweite allgemeine Eigenschaft erfordert die Vorbildung die Erweckung der Liebe zur Ordnung. Diese besteht aber in der zweckmässigen zeitlichen oder räumlichen Folge der Dinge. Da das Zweckmässige in der Beschaffenheit und dem Wesen der Dinge begründet ist, so will die Ordnung die äussere Erscheinung derselben nach ihrem Wesen gestalten und ist somit eine nothwendige Vorstufe der Bildung,

zumal die Symmetrie, der Rhythmus, der Takt nur eine bestimmte Ordnung in der Erscheinung des Schönen ist. Wenn nun auch die äussere Ordnung keinen untrüglichen Maassstab abgiebt für das innere Leben nach der göttlichen Ordnung, so kann sich umgekehrt doch das innere Gebundensein an das göttliche Gesetz nur innerhalb der Ordnung als des äusseren Gesetzes des Lebens offenbaren, so dass also die Ordnung ebenso als die Reinlichkeit eine allgemeine, doch wesentliche Bedingung für die Darstellung des Schönen bildet. Zwar kann auch jene wie diese leicht durch übermässige Einengung der berechtigten individuellen Eigenthümlichkeit leicht in Pedanterie ausarten, was aber um so mehr zu vermeiden ist, als ja die Bildung grade auf die Darstellung des Allgemeinen durch das Individuelle abzweckt. Aehnlich wie auf dem ethischen Gebiete in der Kollision der Pflichten eine höhere Pflicht die niedere negirt, mit demselben Rechte hebt auch gleichsam eine höhere Ordnung eine niedere auf, ohne dass dieses Aufheben eine Unordnung involvirte. Die Unordnung kann in keiner Gestalt die Hülle des Schönen abgeben, und alles Unordentliche, Maasslose oder Unrhythmische an demselben ist nur scheinbar ein solches, das von einem höheren Gesetze zum Maass und Rhythmus erhoben wird.

Bei der grossen Wichtigkeit dieser beiden allgemeinen Eigenschaften muss die Vorbildung die Liebe zur Reinlichkeit und Ordnung mit äusserster Konsequenz durch Gewöhnung, Beispiel und Unterweisung in dem Kinde fast von der Geburt an in dem Maasse geweckt haben, dass die Bildung den geeigneten Boden für die ästhetische Erziehung vorfindet.

§ 45.

Die Gymnastik.

Die Gymnastik in weiterem Sinne umfasst alle diejenigen Leibesübungen, durch welche der Organismus des menschlichen Körpers gekräftigt wird, damit er im Stande ist, dem Geiste zum Organ seiner verschiedenartigsten Lebensäusserungen zu dienen. Da jedoch von jenen Uebungen fast nur das Turnen als allgemeines Erziehungsmittel angewandt werden kann, so fällt der pädagogische Begriff der Gymnastik mit dem des Turnens zusammen.

Als allgemeines Bildungsmittel bezweckt das Turnen, den Körper als sinnliche Erscheinung zum Abbild des in ihm wohnenden Geistes zu machen und denselben in allen seinen Thätigkeiten und Bewegungen zum Organ des mit dem Schönen gesättigten Gefühls zu gestalten. So wird der Körper als unmittelbarer Ausdruck geistiger Ideen, als Symbol des Innern selber vergeistigt und die leibliche Erscheinung des Menschen zu einem lebendigen und vollendeten Kunstwerk, wesshalb das Turnen gewiss mit Recht auch eine Turnkunst genannt wird. Allerdings legt das Turnen nur die allgemeine Grundlage, damit sich in der späteren Selbstbildung der Geist gemäss der sich immer schärfer aus-

prägenden eigenthümlichen Individualität zum adäquaten Ausdruck zu bringen vermag. Die Formen, in welche der ausgebildete Geist sich giesst, sind die äusseren Lebensformen, welche mithin den charakteristischen Ausdruck des inneren Lebens darstellen. Werden diese individuellen Lebensformen zu Kunstformen veredelt, so hat die Turnkunst ihre Aufgabe erfüllt. Die blosse Kräftigung des Körpers kann mithin nicht der Endzweck des Turnens sein, wenngleich Kraft, Muth und Sicherheit nothwendig sind, um den Bewegungen desselben Anmuth und Schönheit zu verleihen; wo die Athletik die Blüthe der Gymnastik ist, da sinkt das Turnen von einem Bildungsmittel zu einem äusseren Kräftigungsmittel herab und hat mithin in der Pädagogik keine Stelle.

Aus diesem Zwecke des Turnens ergiebt sich nunmehr leicht die Methode desselben. Wie überhaupt die Ordnung und die Sauberkeit als die nothwendigen Vorbedingungen zur Darstellung des Schönen erkannt wurden (vergl. § 44), so muss auch das Turnen mit den Ordnungsübungen beginnen, damit der Zögling zunächst lerne, sich als Glied einem grösseren, wohlgeordneten Ganzen einzufügen. Sollen diese Uebungen ihren Zweck aber ganz und voll erfüllen, so erscheine das Ganze als ein einziger Organismus, der in allen seinen Bewegungen durch die Präcision und Sauberkeit der Ausführung Wohlgefallen erweckt. Die Seele dieser Bewegungen ist der Rhythmus oder der Takt, der die ungeordnete Masse in einen lebendigen Organismus verwandelt. Ist so der allgemeine Ordnungssinn genugsam ausgebildet, so werde durch Kraftübungen der Körper des Einzelnen gestärkt. Das Individuum ist nun nicht mehr ein blosses Glied eines grösseren Ganzen, sondern selber ein Organismus, dessen Bewegungen zugleich auch ein individuelles Gepräge gewinnen, ohne jedoch die allgemeine Form abzustreifen. Jedes Organ ist in systematischen Uebungen zu stärken und für seinen Zweck im allgemeinen geschickt zu machen. Doch sind übermässige Kraft- und Kunststücke in gleicher Weise für Körper und Geist schädlich; denn wo die rohe Kraft sinnlos waltet, da erregt sie in Leib und Seele heftige Affekte und Leidenschaften und stört so das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte. Die blosse Kraft führt leicht zur äusseren und inneren Rohheit eines „Kraftmenschen“, dessen Erscheinung einen sichern Rückschluss auf eine geringe innere Bildung ziehen lässt, während die Gewohnheit eines bestimmten Maasses in den äusseren Bewegungen dem Affekte eine bestimmte Grenze zieht, die er nicht überschreiten darf. Durch diese fortwährende Gewöhnung bildet sich allmälig eine feste Norm aus, mit der sich dann auch das innere Geistesleben in Uebereinstimmung setzen muss. Sind nun durch solche Kraftübungen die einzelnen Organe zweckmässig gekräftigt, so verleihen endlich die Freiübungen den Bewegungen derselben die entsprechende Anmuth; daher bilden diese Uebungen die höchste Stufe des Turnens. Nur wenn alle Bewegungen des Körpers als ungekünstelte, natürliche Aeusserungen eines inneren ästhetischen Bedüfnisses erscheinen, ist der Zweck des Turnens erfüllt, und „die einfachsten Bewegungen, in

dieser Art bis zur Vollendung geübt, sind für den ganzen Menschen ein grösserer Gewinn als die halsbrechendsten Kunststücke". Auch auf dieser letzten Stufe, welche nahe an den feierlichen Tanz streift, wird das individuelle Gepräge von den allgemeinen Regeln und Formen noch zurückgedrängt, doch sind nunmehr die nothwendigen Bedingungen zur Herausgestaltung eines harmonisch-schönen Geistes zu einer entsprechenden Erscheinung vorhanden, eine Aufgabe, welche der sich hieran anschliessenden Selbstbildung zufällt.

Die weiteren gymnastischen Uebungen, als Fechten, Schwimmen, Reiten, dienen mehr zur Ausbildung der körperlichen Kraft wie der Darstellung des Schönen und können daher nicht als eigentliche Bildungsmittel angesehen werden.

§ 46.

Literatur der Gymnastik.

I. Das Turnen im allgemeinen und das Knabenturnen.

G. U. A. Vieth. Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen. Berlin 1794.

F. L. Jahn und E. Eiselen. Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze. Berlin 1816.

Guts-Muths. Gymnastik für die Jugend. 3. Aufl. Stuttgart 1847.

A. Spiess. Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen. Basel 1851.

H. Rothstein. Die Gymnastik nach dem System des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling. Berlin 1859.

K. Wassmannsdorff. Vorschläge zur Einheit in der Kunstsprache des deutschen Turnens. Berlin 1861.

*) H. Rothstein. Die gymnastischen Freiübungen nach dem System P. H. Ling's reglementarisch dargestellt. 5. Aufl. Berlin 1861.

H. Rothstein. Die Geräth-Uebungen und Spiele aus der pädagogischen Gymnastik. Berlin 1862.

W. Angerstein. Anleitung zur Einrichtung für Turnanstalten für jedes Alter und Geschlecht. Berlin 1863.

F. A. Lange. Die Leibesübungen. Eine Darstellung des Werdens und Wesens der Turnkunst in ihrer pädagogischen und culturhistorischen Bedeutung. Gotha 1863.

C. Euler und G. Eckler. Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Preussen betreffend. Leipzig 1869.

K. Wassmannsdorff. Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von Adolf Spiess. Frankfurt a. M. 1869.

F. R. Nitzsche. Die neue Gymnastik. Eine Vereinigung der deutschen und schwedischen Turnweise. Dresden 1870.

*) W. Angerstein. Das deutsche Turnen. Theorie und Praxis für Turnlehrer, Vorturner und alle Freunde geregelter Leibes-Uebungen. Köln 1870.

*) E. Angerstein. Theoretisches Handbuch für Turner. Halle 1870.

*) A. Spiess. Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung. 2. Ausg. Basel 1871.

W. Roth. Grundriss der physiologischen Anatomie für Turnlehrer-Bildungsanstalten. Nebst einer kurzen Anweisung zur ersten Hülfeleistung bei Verletzungen. 2. Aufl. Berlin 1872.

*) M. Kloss. Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes. 2. Aufl. Dresden 1873.

*) A. Spiess. Die Lehre der Turnkunst. 2. Ausg. Basel 1874.

A. Ravenstein. Volksturnbuch. Im Sinne von Jahn, Eiselen und Spiess nach den in Berlin von der Versammlung deutscher Turnlehrer angenommenen Grundsätzen bearbeitet. 3. Aufl. Frankfurt 1875.

M. Zedtler. Methodik des Turnunterrichts. Chemnitz 1875.

D. G. M. Schreber. Das Pangymnastikon oder das ganze Turnsystem an einem einzigen Geräthe ohne Raumerforderniss als einfachstes Mittel zur Entwicklung höchster und allseitiger Muskelkraft, Körperdurchbildung und Lebenstüchtigkeit. 2. Aufl. Leipzig 1875.

F. W. Canitz. Turnunterricht und Athem-Gymnastik in der Volksschule. Bautzen 1875.

C. F. Hausmann. Das Turnen in der Volksschule mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen. 3. Aufl. Weimar 1876.

O. Schettler. Turnschule für Knaben. Plauen 1876.

O. H. Jäger. Neue Turnschule. Stuttgart 1876.

W. Buley und F. Pammer. Liederreigen für das Schulturnen. Wien 1877.

J. C. Lion. Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen. 3. Aufl. Leipzig 1877.

G. Hirth. Die Leibesübungen deutscher Jugend. Eine Sammlung von Anleitungen für Eltern und Erzieher und zum Selbstunterricht.

T. Bach. Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. Leipzig 1877.

A. Wehner. Unterlagen für die Einführung in den Betrieb des Turnunterrichtes. Gütersloh 1878.

O. Schettler. Turnspiele für Mädchen und Knaben. 3. Aufl. Plauen i/V. 1878.

H. Ritter. Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht. Breslau 1878.

A. Maul. Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. 2. Aufl. Karlsruhe 1878.

P. Schmickler. Das Knaben-Turnen in den Elementarschulen mit besonderer Berücksichtigung der Schulen auf dem Lande. 2. Aufl. Bonn 1878.

F. Marx. Leitfaden für den Turnunterricht in den Volksschulen. 3. Aufl. Bensheim 1878.

F. Marx. Anweisung zur Anlage von Turnplätzen und Turnhallen und Herstellung von Turngeräthen. Bensheim 1878.

M. Zedtler. Die Anlage und Einrichtung von Turnhallen und Turnplätzen für Volksschulen. Leipzig 1878.

G. H. Weber. Grundzüge des Turnunterrichtes für Knaben und Mädchen in Volks- und Mittelschulen. München 1878.

J. C. Lion. Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Bremen 1879.

*) M. Kloss. Katechismus der Turnkunst. 5. Aufl. Leipzig 1879.

R. Keller. Die Einrichtung der Turnplätze für Stadt- und Landschulen. Wien 1879.

W. Jenny. Buch der Reigen. Eine Sammlung von Tanzreigen, Aufzügen mit Gesang, Liederreigen und Kanonreigen, zum Gebrauch beim Schulturnen, mit Einleitungen und einem Anhange zur Geschichte des Reigens. Hof 1879.

W. Roth. Grundriss der physiologischen Anatomie für Turnlehrer-Bildungsanstalten. 3. Aufl. Berlin 1879.

*) J. C. Lion. Abriss der Entwickelungsgeschichte der neueren deutschen Turnkunst. Hof 1880.

P. Hagelberg. Turneinrichtungen für Volksschulen und höhere Unterrichts-Anstalten. Hannover 1880.

O. Guttmann. Die ästhetische Bildung des menschlichen Körpers. 2. Aufl. Leipzig 1880.

II. Das Mädchenturnen.

M. Kloss. Das Turnen in den Spielen der Mädchen. Eine Auswahl nützlicher und passender Jugend- und Bewegungsspiele. Dresden 1862.

M. Kloss. Weibliche Haus-Gymnastik. 3. Aufl. Leipzig 1873.

*) M. Kloss. Die weibliche Turnkunst. Ein Bildungsmittel zur Förderung der Gesundheit, Kraft und Anmuth des weiblichen Geschlechtes. 3. Aufl. Leipzig 1875.

G. Mertz. Ueber Mädchenturnen für Eltern und Erzieher bearbeitet. Aachen 1875.

Leske. Spielbuch für Mädchen. 6. Aufl. Leipzig 1877.

J. Deubler. Der physiologische Werth des Turnens bei den heutigen Culturverhältnissen, mit besonderer Rücksicht auf die Interessen der weiblichen Bildung. Aschaffenburg 1878.

E. Wiebe. Zimmer-Gymnastik für das weibliche Geschlecht. Hamburg 1878.

A. Maul. Die Turnübungen der Mädchen. Karlsruhe 1879.

O. Schettler. Turnschule für Mädchen. 3. Aufl. Plauen 1879.

§ 47.

Die Poesie.

Die Poesie ist die angemessene Darstellung übersinnlicher Ideen durch das sinnlich wahrnehmbare Wort. Da aber die Idee das höchste und vollkommenste Produkt des menschlichen Geistes ist, so erfordert eine angemessene Darstellung eine gleichfalls vollkommene sinnliche Erscheinung, so dass die äussere Form mit dem inneren Gehalte sich deckt. In diesem weiteren Sinne gehört auch die vollendete Prosa als Kunstwerk zur Poesie. An und für sich ist die Sprache zwar ein künstliches Produkt des menschlichen Geistes; zur Kunst aber wird sie erst erhoben, wenn sie das Schöne in schöner Form zur Darstellung bringt, und dieses vermag die Prosa ebenso wie die Poesie im engeren Sinne.

Keine andere Kunst ist in solchem Maasse zu einem allgemeinen Bildungsmittel geeignet als grade die Poesie. Denn da das Mittel derselben die Sprache, das Element der Sprache aber das Wort ist, welches von allen Kunstmitteln die Ideen und Begriffe am bestimmtesten und fassbarsten versinnlicht, so wird durch diese Bestimmtheit in dem Ausdrucke die Wirkung des Schönen bedeutend erhöht. Mit der intensiven Wirkung der Poesie hängt zugleich auch ihre grosse Extensivität zusammen. Indem nämlich die allgemeinen Ideen durch das Wort am konkretesten und fassbarsten veranschaulicht werden, so sind sie in dieser Form auch einem weniger ausgebildeten Gefühle zugänglich. Daher finden wir in der Entwickelung der Völker von allen Künsten zuerst die Poesie erblühen und ebenso im Einzelleben schon das zarteste Kindesalter für die Erzeugnisse dieser Kunst empfänglich; denn die Welt des Kindes erbaut sich nur aus den konkreten Gebilden der Erscheinung, während die Hindeutungen der Welt des Scheins auf die Welt des Seins eine unverstandene Sprache bilden, deren Sinn sich ihm erst nach und nach erschliesst. Die Erweckung dieses Verständnisses ist eben Aufgabe der Bildung.

Da das Mittel der Poesie die Sprache ist, so hat die poetische Bildung selbst auf ihrer ersten Stufe das grammatische und logische Verständniss derselben bis zu einem gewissen Grade zu ihrer nothwendigen Voraussetzung. In der Muttersprache wird freilich diese Vorbedingung schon frühe durch ein mehr oder minder ausgebildetes Sprachgefühl ersetzt, wesshalb das Kind auch schon vor dem grammatischen Unterrichte Freude an der Poesie zu empfinden vermag. So nothwendig daher auch das grammatische und logische Verständniss für die Poesie ist, so hat dennoch die Bildung als solche dasselbe als reife Frucht von dem Baum der Erkenntniss, von dem Unterrichte zu empfangen und für ihren Zweck zu benutzen.

Wie die Vorbildung überhaupt mit der Erweckung des Ordnungssinnes beginnt, so erfordert auch die poetische Vorbildung ein Gefühl für den Rhythmus der Sprache, der ja in einer bestimmten Ordnung der betonten und unbetonten Wörter besteht. Hieran schliesst sich der Reim, durch dessen Verbindung mit dem Rhythmus das Kindesherz am ersten für diese Poesie gewonnen wird. Jedoch erstreckt sich diese Vorbildung nur auf die Verstärkung der jedem Menschen angeborenen Empfänglichkeit für Rhythmus und Reim ohne ein bestimmtes Bewusstsein von dem Wesen derselben.

Die eigentliche poetische Bildung beginnt mit der Anleitung, sich der sinnlichen Erscheinung des Schönen in der Sprache nach Inhalt und Form bewusst zu werden. War das grammatische und logische Verständniss Aufgabe des Unterrichts, so bezweckt es die poetische Bildung zunächst, das Verständniss und das Gefühl für den ästhetischen Gehalt der Sprache und die poetische Ausdrucksweise der Darstellung zu wecken. Die Sprache der Poesie ist eine andere als die Sprache des täglichen Lebens, denn das angeregte und begeisterte Gefühl des Dichters erhebt sich über die Alltäglichkeit der Welt hinauf

zu lichteren Höhen, und in dieser Erhabenheit versinnlicht es sich auch in einer erhabeneren, schwungvolleren Sprache, wie überhaupt jeder Affekt seine eigenthümliche Ausdrucksweise bedingt. Um sich dieses Unterschiedes klar bewusst zu werden, übersetze der Schüler die poetische Ausdrucksweise in die gewöhnliche Umgangssprache, wodurch das Gefühl für das Schöne allerdings auf mehr negative Weise geschärft wird. Daher muss dasselbe zur positiven Ergänzung der ästhetischen Wirkung der poetischen Sprache unmittelbar möglichst zugänglich gemacht werden, indem das Kind sie durch wörtliches Auswendiglernen zunächst gedächtnissmässig sich aneignet, sodann aber durch fortlaufende Lektüre immer tiefer in ihren Geist einzudringen sucht. Die volle, bewusste Erkenntniss jedoch erschliesst erst die Poetik, welche den Schüler in das Wesen des dichterischen Geistes und seiner Ausdrucksweise durch die Sprache einführt.

Die ästhetische Form der Sprache besteht wesentlich in dem Rhythmus und dem Reim, die für Gemüth und Erkenntniss um so fassbarer sind, als sie nur der Poesie in engerem Sinne eignen. Obgleich auch ohne dieselben sprachliche Kunstwerke geschaffen werden können, so wird sich der dichterische Genius doch in seinen erhabensten Schöpfungen innerhalb bestimmter sprachlicher Formgesetze offenbaren, wie sie uns die Metrik darstellt.

Ist so das sinnliche Gefühl für die sprachliche Schönheit geweckt, und haben durch Zucht und Unterricht die Ideen in dem Zögling Leben gewonnen, so ist es nunmehr Aufgabe der poetischen Bildung, das sprachliche Kunstwerk als ein adäquates Symbol der Idee auf denselben wirken zu lassen. Man kann hierbei drei verschiedene Wege einschlagen, indem man entweder von der Idee ausgehend die sinnliche Erscheinung als die entsprechende Hülle derselben erkennt, oder umgekehrt die durch die Sprache dargestellte Idee aufsucht, oder endlich am zweckmässigsten beide Wege verbindet. Nachdem das poetische Kunstwerk durchgelesen und zum grammatischen und logischen Verständniss gebracht ist, entwickle man die Idee in möglichst prägnanter Form und erweise nun ohne anderweitige Nebenzwecke die sprachliche Darstellung als die künstlerische Versinnlichung der gefundenen übersinnlichen Idee. So wird das bloss sinnliche Wohlgefallen zu einem ästhetischen erhoben, und damit ist der Zweck der poetischen Bildung erreicht.

Was endlich die Auswahl des poetischen Stoffes betrifft, so beginne man mit der lyrischen Poesie, da sie der naivste und unmittelbarste Ausdruck des Gefühls ist. Je weniger noch der Verstand ausgebildet ist, wie bei'm Kinde, desto mehr waltet die Freude an der Natur und dem natürlichen Laufe der Dinge vor, und diese bilden ja das nächste Objekt der Lyrik. Die Epik erfordert dagegen schon eine reifere Erfahrung und Kenntniss des historischen Hintergrundes, auf welchem sich die dargestellte Handlung abhebt, während das Drama ausserdem noch Einsicht in die Technik und das Wesen der Poesie voraussetzt.

Ueber die Prosa vergleiche § 31, II a.

§ 48.

Literatur der Poesie.

I. Allgemeine Werke.

K. Rosenkranz. Die Poesie und ihre Geschichte, Entwicklung der poetischen Ideale der Völker. Königsberg 1855.
*) J. L. Klein. Geschichte des Drama's. Leipzig 1875.
F. Brümmer. Deutsches Dichter-Lexikon. Biographische und bibliographische Mittheilungen über deutsche Dichter aller Zeiten. Eichstätt 1876.
*) M. W. Götzinger. Deutsche Dichter. 5. Aufl. v. E. Götzinger. Aarau 1877.
C. L. Leimbach. Ausgewählte deutsche Dichtungen. 2. Aufl. Kassel 1878.
H. Weber. Deutsche Sprache und Dichtung oder das Wichtigste über die Entwicklung der Muttersprache, das Wesen der Poesie und die Nationalliteratur. Zugleich ein Rathgeber zur Fortbildung durch Lectüre. Leipzig 1879.
E. Förster. Das Volkslied in der Volksschule. 3. Aufl. Breslau 1879.
W. Dietlein. Die Poesie in der Volksschule. Wittenberg 1879.
R. Prölss. Geschichte des neueren Dramas. Leipzig 1880.

II. Specielle Werke über

Metrik und Poetik.

H. Viehoff. Vorschule der Dichtkunst. Braunschweig 1860.
W. Wackernagel. Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akademische Vorlesungen. Herausg. v. L. Sieber. Halle 1873.
A. Ohorn. Grundzüge der Poetik. Eisenach 1876.
J. Minckwitz. Katechismus der deutschen Poetik. 2. Aufl. Leipzig 1877.
C. H. Reichardt. Logik, Stilistik und Rhetorik. Leipzig 1877.
*) R. Gottschall. Poetik. Die Dichtkunst und ihre Technik. Vom Standpunkte der Neuzeit. 4. Aufl. Breslau 1877.
*) J. Minckwitz. Lehrbuch der deutschen Verskunst oder Prosodie und Metrik. 6. Aufl. Leipzig 1878.
G. Bornhak. Leitfaden der deutschen Poetik. Berlin 1878.
K. A. Mayer. Leitfaden der deutschen Poetik für die Oberklassen höherer Lehranstalten und für Freunde der Dichtkunst. 2. Aufl. Leipzig 1879.
*) E. Kleinpaul. Poetik. Die Lehre von der deutschen Dichtkunst. Ausgeführt für Dichter und alle Freunde der Poesie. 8. Aufl. 1879.
W. Fricke. Kurzer Abriss der deutschen Dichtkunst. Kassel 1879.
J. Fischer. Lehrbuch der Stilistik, Metrik und Poetik. 2. Aufl. Langensalza 1879.
W. Hahn. Deutsche Poetik. Berlin 1879.
*) R. Benedix. Katechismus der deutschen Verskunst. 2. Aufl. Leipzig 1879.
E. Last. Die deutsche Dichtung in ihrem Wesen und ihrer inneren Bedeutung. 2. Aufl. Berlin 1880.

§ 49.

Die Musik.

Die Musik stellt das Schöne in Tönen dar. War die Poesie wegen ihrer leicht fassbaren sinnlichen Erscheinung schon dem zartesten Kindesalter zugänglich, so übt auch die Musik einen fast unwiderstehlichen Reiz aus schon auf den eben erwachenden kindlichen Geist. Freilich heben sich die Gebilde der Poesie in scharf begrenzten Umrissen ab und sichern sich grade hierdurch ihre eigenthümliche Wirkung auf des Kindes Gemüth, während die musikalischen Tonreihen für den Verstand keine in Worte zu fassende, unsagbare Empfindungen zum Ausdruck bringen; dennoch aber besondern auch sie sich zu ganz konkreten Gebilden gleich denen der Poesie, nur mit dem einzigen Unterschiede, dass diese logischer, jene aber musikalischer Art sind. Grade darauf beruht die frühzeitige Wirkung der Musik auf das noch unentwickelte Geistesleben des Kindes, dass sie nicht erst durch einen logischen Denkprocess vermittelt zu werden braucht, sondern dass die Phantasie in den Tönen unmittelbar den bestimmten Ausdruck irgend eines musikalischen Gedankens empfindet. Daher ist auch das Kind für den musikalischen Genuss empfänglich, bevor es auch nur den Sinn des ersten Wortes erfasst hat: die Sprache der Töne entlockt unmittelbares Wohlgefallen, die Sprache des Wortes erreicht erst durch die Reflexion das Gefühl. Aus diesem Grunde ist die Musik in fast noch höherem Maasse wie die Poesie geeignet als allgemeines Bildungsmittel zu dienen. (1.)

Soweit die Musik in den Kreis der Pädagogik aufgenommen werden kann, ist sie in erster Linie Melodie, welche aus bestimmten einzelnen Tönen besteht. Diese Elemente der Melodie in ihrem Unterschiede und möglichster Reinheit zu erkennen und hervorzubringen, ist die Aufgabe der musikalischen Vorbildung, wie sie in den gewöhnlichen Treffübungen auch betrieben zu werden pflegt.

Die musikalische Bildung selber hat nun zunächst die Empfängniss für die in den Tönen dargestellte sinnliche Erscheinung des Schönen zu wecken, und zwar dient lediglich äusserer Gründe wegen fast als alleiniges allgemeines Bildungsmittel der Gesang.

Die sinnliche Darstellung oder Wiedergabe des musikalisch Schönen erfordert vor allem eine richtige Auffassung und Verbindung der einzelnen Töne, wie sie die Melodie oder auch die Harmonie verlangt, denn das Unmelodische und Unharmonische kann nimmermehr Träger des Schönen sein. In einem einzelnen Tone erscheint das Schöne noch nicht, sondern erst in der Verbindung mehrerer Töne. Wie daher der Unterricht in der Muttersprache am zweckmässigsten mit dem Satze beginnt, so gehe man nach der angegebenen Vorbildung sogleich auch zur Einübung der Melodie als einem musikalischen Satzganzen über und steige von hier wieder zum einzelnen Tone herab, der nunmehr in der Note fixirt wird. Ohne Kenntniss der Noten würde die spätere Selbstbildung unmöglich gemacht oder doch überaus erschwert. Wenn-

gleich schon in der Melodie allein sich das Schöne bis zu einem gewissen Grade manifestiren kann, so verleiht ihr doch erst die Harmonie die höhere, künstlerische Weihe. Jedoch verlangt dieselbe ein zu tiefes musikalisches Studium, als dass sie weiter wie nur in ihren Anfängen als musikalisches allgemeines Bildungsmittel benutzt werden könnte. Der zwei- und mehrstimmige Gesang, sowie die Kenntniss der verschiedenen Tonarten und der Akkorde mit ihren Umkehrungen sind die geringsten Anforderungen, welche jede musikalische Bildung erreichen muss. Neben der Melodie und Harmonie ist als Drittes das rhythmische Element oder der Takt zu berücksichtigen. Wie der Rhythmus der Sprache erst eine poetische Form verleiht, so haucht auch die rhythmische Bewegung des Taktes dem Tonwerke erst Leben, Ordnung und Klarheit ein, ohne welche Eigenschaften weder Melodie noch Harmonie das Schöne zu versinnlichen vermögen.

Da von allen Künsten sich die Musik am unmittelbarsten an das Gefühl wendet, so sind auch die musikalischen Ideen am wenigsten durch Worte wiederzugeben und logisch zu definiren: sie wollen eben empfunden werden.

Je weniger aber wie bei der Musik der Verstand die sinnliche Erscheinung ergänzen oder vervollkommnen kann, desto mehr muss dafür Sorge getragen werden, dass dieselbe ein adäquater Ausdruck der Idee, d. h. also ihr wirkliches Symbol ist. Während in den übrigen Künsten der Künstler selber der Darsteller des Schönen ist, so verlangt der musikalische Künstler zu seiner Kunstschöpfung meist noch die Beihülfe anderer, welche die Staffel der Kunst um so höher erstiegen haben, je mehr es ihnen gelingt, die Intentionen jenes Künstlers zur sinnlichen Darstellung zu bringen. Es kann nun nicht Aufgabe der allgemeinen Bildung sein, jeden Zögling zu einem Künstler zu stempeln, wohl aber ihn zu einem passenden Organ zur Darstellung des musikalisch Schönen zu machen. Soll aber die sinnliche Erscheinung, oder hier der Gesang, ein wirkliches Symbol der musikalischen Idee sein, so muss das melodische, harmonische und rhythmische Moment des Gesanges noch verklärt werden durch das dynamische Moment, indem das Tonwerk ebenso zum Vortrag gebracht wird, als dem Künstler es in seiner Phantasie erklingt. Insbesondere gehört hierher die Stärke und Schwäche, sowie das An- und Abschwellen des Tones. Mag immerhin die Melodie auch noch so richtig, die Harmonie noch so rein gesungen und der Takt noch so strenge innegehalten werden, — die eigentlich künstlerische Wirkung der Musik beruht erst in der dynamischen Darstellung, welche unmittelbar von Gefühl aufs Gefühl wirkt. In der Missachtung dieses Momentes offenbart sich daher die grösste Un- oder Afterbildung trotz aller sonstigen virtuosenhaften Fertigkeit, und mit Recht nennt man das beliebte Schreien, worin sich die Kraft der Schüler nur zu gerne und mit einem gewissen Stolze äussert, ein Singen ohne Gefühl. Bei der schon erwähnten reciproken Wirkung der äusseren Kraftanstrengungen und der seelischen Affekte regt ein solches Schreien die Begierden an, statt dass sie die-

selben wie jede wahre Kunst besänftigt und veredelt, wie andrerseits ein von Leidenschaften erregtes Gemüth sich auch naturgemäss in rohen Ausbrüchen zu äussern sucht. Daher liegt in dem dynamischen Moment sowohl bei dem Gesange als auch bei der Musik überhaupt das eigentlich Künstlerische.

Durch den Text findet eine eigenthümliche Verschmelzung zweier Künste statt wie sonst nirgendwo, und grade durch diese innige Verbindung übt der Gesang auf das Kind wie auf den Menschen überhaupt seine unwiderstehliche, hinreissende Wirkung aus; nur setzt dieses voraus, dass der Text in der That Poesie ist. Uebt die Poesie und die Musik, schon eine jede für sich, ihre beruhigende und reinigende Kraft auf den Menschen aus, um wieviel mehr nicht die Verbindung beider im Gesang: „wo man singt, da lass dich ruhig nieder, böse Menschen haben keine Lieder"!

Bei der Auswahl des Stoffes wird man dieser Verbindung wegen auf die Melodie und auf den Text Rücksicht nehmen, beide müssen für den kindlichen Verstand fassbar sein und ihr Gemüth ansprechen. Für den Anfang eignen sich demgemäss Kindes- (nicht kindische) Lieder, Volkslieder und Choräle, denen sich dann Motetten und je nach Umständen grössere Kompositionen anschliessen mögen.

---

1. Ueber den geistigen Nahrungsgehalt der musikalischen Kunst äussert sich treffend Palmer in der „Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens", Bd. IV Seite 854, in dem Artikel „Musik" also:

„Ein unmusikalischer Mensch, der etwa ein Stockphilolog ist, wird freilich nicht begreifen, dass wir behaupten können, an einer Melodie, an einem Zusammenspiel haben wir eine geistige Nahrung, so gut wie er sie an einer grammatikalischen Regel, an einer Phrase, an einer klassichen Sentenz hat; und doch ist dem so. Einmal formell: denn in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks, in der Verwendung der Tonmittel zu einer bestimmten Gesammtwirkung ist ebensoviel logische und rhetorische Gesetzmässigkeit als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, giebt eine Mozart'sche und Beethoven'sche Partitur ebensoviel zu denken als dem Philologen eine ciceronianische Rede oder eine horazische Ode. Aber zweitens auch materiell. Jede Melodie, d. h. jede Tonverbindung oder Tonreihe, die ein musikalisch Schönes, ein Tonbild darstellt, und die als solches demjenigen entspricht, was man im Gebiet der Sprache einen Satz im weitesten oder engsten Umfange nennt, — ist ein Gedanke, zwar nicht ein logischer, sondern ein musikalischer, aber nichts desto weniger ein Gedanke, in dem der Geist ein Moment seines Lebens zum Ausdrucke bringt. Genau so, wie dem Physiker eine Naturerscheinung, dem Chemiker die Wirkung der Verbindung von Stoffen, dem Mathematiker die Verhältnisse der Grössen ein Gegenstand des die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmenden Anschauens, des Beobachtens, des Schliessens und so eines lebendigen Erkennens sind, wodurch all' diese Dinge eine Bereicherung seines Bewusstseins, also seines geistigen Lebens werden:

— genau so schaut der Musiker die Tongebilde an, die der schaffende Geist in ihm selbst oder in andern hervorbringt, er ist geistig thätig in diesem geniessenden Anschauen; er beobachtet aber weiter darin die Gesetze der Tonwelt, die Wirkungen von gleichzeitigen oder successiven Tonverbindungen. er sinnt darüber und kommt hierdurch, wie zu neuen Erkenntnissen, so zu erweiterter Beherrschung der Tonkräfte durch den ordnenden und mittelst der Phantasie schaffenden Geist. Wir gestehen unverhohlen, dass wir in nicht wenigen Musikstücken mehr Geist finden als in manchem vornehm wissenschaftlichen Werke. Der Physiker kann freilich das gefundene Naturgesetz, der Chemiker das Ergebniss seiner Analyse, der Historiker die ausgemittelte Begebenheit, der Theolog das Dogma in einem Satze aussprechen; er hat daran einen in Worte gefassten Gedanken, an dem als an einer vom Geist erkannten Realität der Geist sich nährt wie die Flamme vom Oel; er schaut dieselbe geistig an, betrachtet sie immer wieder und eignet sie sich innerlich zu. Der musikalische Gedanke drückt sich nicht in Worten aus, macht auch nicht irgend eine dem Universum, der Geschichte, der Natur bereits angehörige Realität zum Gegenstand der Erkenntniss und Betrachtung, aber was er enthält und giebt, ist dennoch ein Reales, nämlich das Schöne in einer ganz konkreten Gestalt; es ist nicht das Resultat einer Untersuchung, es hat überhaupt, bevor der Komponist es dachte, nicht existirt, aber nachdem dessen schöpferischer Genius es geschaffen, ist es ein Seiendes, welches anschauend und sich wieder und wieder vergegenwärtigend der Geist sein eigenes Leben nährt und bereichert. Der wissenschaftliche Gedanke kann sich ein räumlich und zeitlich fernes Objekt gegenwärtig machen, der musikalische braucht nicht Raum und Zeit zu überschreiten, er giebt sein Objekt, das Schöne, unmittelbar zu schauen und zu geniessen, sei es, dass ich eine Musik wirklich aufführen höre, sei es, dass ich nur innerlich, mittelst der Einbildungskraft, näher des musikalischen Gedächtnisses, oder als Tondichter im Moment der Entstehung eines Tonbildes in mir, sie vernehme. Das intuitive Erkennen steht bekanntlich höher als das diskursive; Gott zu schauen ist etwas Höheres als Gottes Wesen und Eigenschaften erst zusammenzudenken oder aus der Gottesidee zu entwickeln; nun, solch ein intuitives Erkennen ist das Anschauen des musikalisch Schönen."

Wir haben diese Bemerkungen wörtlich und ausführlich wiedergegeben, einmal, weil sie treffender über diesen wichtigen Gegenstand nicht wohl gemacht werden können, sodann aber auch mutatis mutandis auf alle andern Künste ihre volle Anwendung finden.

§ 50.

Literatur der Musik.

I. Geschichte der Musik.

O. Gumprecht. Neue musikalische Charakterbilder. Leipzig 1876.

R. Musiol. Katechismus der Musikgeschichte. Leipzig 1877.

A. v. Dommer. Handbuch der Musikgeschichte von den ersten Anfängen bis zum Tode Beethoven's in gemeinfasslicher Darstellung. Leipzig 1878.
P. Frank. Geschichte der Tonkunst. 3. Aufl. Leipzig 1878.
O. Wangemann. Grundriss der Musik-Geschichte, von den ersten Anfängen bis zur neuesten Zeit. Magdeburg 1878.
B. Widmann. Die Methode des Schul- und Chorgesang-Unterrichts in ihrer geschichtlichen Entwickelung nach Quellen dargestellt. Leipzig 1878.
R. Schlecht. Geschichte der Kirchenmusik. 2. Ausg. Regensburg 1879.
W. Langhans. Die Musikgeschichte in 12 Vorträgen. 2. Aufl. Leipzig 1879.
La Mara. Musikalische Studienköpfe. 5. Aufl. Leipzig 1879.
*) W. H. Riehl. Musikalische Charakterköpfe. Ein kunstgeschichtliches Skizzenbuch. 6. Aufl. Stuttgart 1879.
E. Naumann. Deutsche Tondichter von Sebastian Bach bis auf die Gegenwart. 4. Aufl. Berlin 1879.
*) F. Brendel. Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich. 6. Aufl. v. F. Stade. Leipzig 1879.
H. A. Köstlin. Geschichte der Musik im Umriss. 2. Aufl. Tübingen 1880.
A. W. Ambros. Geschichte der Musik. 2. Aufl. Leipzig 1880.

II. Die Musik.

C. A. Zeller. Elemente der Musik. Königsberg 1810.
H. G. Nägeli Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen, pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeifer. Zürich 1810.
B. C. L. Natorp. Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Essen 1820.
J. G. Hientzsch. Methodische Anleitung zu einem möglichst natur- und kunstgemässen Unterrichte im Singen. Breslau 1836.
F. W. Schütze. Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. Dresden 1843.
R. Weber. Theoretisch-praktische Gesanglehre. Zürich 1849.
J. G. F. Pflüger. Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Nach den Grundsätzen der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet. Leipzig 1853.
G. Nauenburg. Die Lehre von der deutschen Gesangaussprache. Theoretisch-praktisch bearbeitet. Magdeburg 1856.
J. Merling. Der Gesang in der Schule, seine Bedeutung und Behandlung zur Förderung musikalischer Einsicht und religiös-ästhetisch-gemüthlicher Bildung. Leipzig 1856.
W. Schwarz. System der Gesangkunst nach physiologischen Gesetzen. 2. Aufl. Hannover 1859.
C. H. Hohmann. Praktischer Lehrgang des Gesangunterrichts in Volksschulen. 6. Aufl. Nördlingen 1859.
A. v. Dommer. Elemente der Musik. Leipzig 1862.
Merling. Theoretisch-praktischer Gesangskursus. Magdeburg 1863.
G. Graben-Hoffmann. Die Pflege der Singstimme und die Gründe von der Zerstörung und dem frühzeitigen Verlust derselben. Dresden 1865.
C. G. Nehrlich. Die Gesangkunst physiologisch, psychologisch, ästhetisch und pädagogisch dargestellt. 2. Aufl. Leipzig 1865.

H. Küster. Methode für den Unterricht im Gesange auf höheren Schulanstalten. Berlin 1868.

L. Baumert. Der Gesang-Unterricht in der Volksschule. Löwenberg 1869.

T. Drath. Musik-Theorie. Elementar-Harmonie und Formenlehre. Berlin 1870.

Bagge. Lehrbuch der Tonkunst oder allgemeine Musiklehre. Leipzig 1873.

F. W. Sering. Der Elementar-Gesangunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der 1-, 2- und mehrklassigen Volksschule verfasst. 4. Aufl. Gütersloh 1873.

H. Schröder. Die erste Anregung des Musiksinnes. Weimar 1873.

R. Lange. Winke für Gesanglehrer in Volksschulen. 5. Aufl. Berlin 1873.

B. Widmann. Gehör- und Stimmbildung. Eine auf physiologischen, psychologischen und pädagogischen Untersuchungen und Beobachtungen gegründete Anleitung zur Pflege des Gehörs und der Stimme. Leipzig 1874.

G. Reichelt. Gesanglehrer und Gesangunterricht der Volksschulen. Leipzig 1874.

H. Riemann. Ueber das musikalische Hören. Leipzig 1874.

T. Drath. Der Gesanglehrer und seine Methode. 2. Aufl. Berlin 1875.

F. Hüffer. Die Poesie in der Musik. Uebers. v. E. G. Leipzig 1875.

H. Riemann. Musikalische Logik. Hauptzüge der physiologischen und psychologischen Begründung unseres Musiksystems. Leipzig 1875.

A. B. Marx. Allgemeine Musiklehre. Ein Hülfsbuch für Lehrer und Lernende in jedem Zweige musikalischer Unterweisung. 9. Aufl. Leipzig 1875.

*) A. B. Marx. Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch-theoretisch. 8. Aufl. Leipzig 1875.

M. G. W. Brandt. Die erziehliche Bedeutung des Gesanges. Hannover 1875.

E. Kuhn. Gehör- und Stimmübungen. Eine Anleitung für die Hand des Lehrers zur Ertheilung eines zweckmässigen, methodisch geordneten Gesang-Unterrichts in den beiden ersten Schuljahren. Mannheim 1876.

C. H. Hohmann. Lehrbuch der musikalischen Composition. Nürnberg 1876.

W. Kothe. Theoretisch-praktischer Leitfaden für die methodische Behandlung des Gesangunterrichts in Volks- und gehobenen Bürgerschulen. 5. Aufl. Breslau 1876.

Lehmann. Grundzüge zur methodischen Behandlung des Gesangunterrichtes in der Volksschule. 3. Aufl. Langensalza 1876.

O. Guttmann. Die Gymnastik der Stimme, gestützt auf physiologische Gesetze. 3. Aufl. Leipzig 1876.

W. Dyckerhoff. Compositions-Schule. Oder: die technischen Geheimnisse der musikalischen Composition, entwickelt aus dem Naturgesange und den Werken classischer Tondichter. Leipzig 1876.

S. Bagge. Ueber das Verhältniss der Musik zur Religion und zum christlichen Kultus. Basel 1876.

E. Hanslick. Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Aesthetik der Tonkunst. 5. Aufl. Leipzig 1876.

W. Oppel. Die Lehre von der musikalischen Harmonie. Frankfurt a/M. 1876.

R. Weinwurm. Methodische Anleitung zum elementaren Gesangunterricht und Elementar-Gesangbuch. Wien 1876.

A. D. Schenk. Zwei wichtige Fragen der kirchenmusikalischen Reform. 1877.

A. Rützel. Lehrgang für den praktischen Gesangunterricht. München 1877.

A. Krüger. Musikalisches Fremdwörterbuch. 5. Aufl. Langensalza 1877.

O. Hostinzky. Das Musikalisch-Schöne und das Gesammtkunstwerk vom Standpunkt der formalen Aesthetik. Leipzig 1877.

G. A. Leibbrand. Der Gesang-Unterricht in der Volksschule. Ulm 1877.

*) H. Helmholtz. Die Lehre von den Tonempfindungen, als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik. 4. Aufl. Braunschweig 1877.

B. Widmann. Vorbereitungs-Cursus für den Gesang-Unterricht. 3. Aufl. Leipzig 1877.

C. L. Schuler. Erster Gesangunterricht und nothwendige Vorschule zu allen Schul-Liedersammlungen, enthaltend Treffübungen und Lieder nebst methodischen Winken für die Lehrer zur Erzielung sichern Treffens, guter Tonbildung und richtiger Aussprache. 2. Aufl. Stuttgart 1877.

G. A. Ritter. Die Kunst des Orgelspiels. 8. Aufl. Leipzig 1877.

S. v. Lesser. Musikalische Gymnastik. Leipzig 1877.

H. Küster. Populäre Vorträge über Bildung und Begründung eines musikalischen Urtheils mit erläuternden Beispielen. Leipzig 1877.

M. Brosig. Handbuch der Harmonielehre. 2. Aufl. Leipzig 1877.

M. Bauer. Der Elementar-Gesangunterricht in Schule und Haus. 2. Aufl. Troppau 1877.

L. Busler. Praktische musikalische Compositionslehre in Aufgaben. Berlin 1878.

M. Garcia. Beobachtungen über die menschliche Stimme. Wien 1878.

C. Reclam. Sprache und Gesang. Eine Uebersicht der Physiologie und der Diätetik des Sprechen's und Singen's für öffentliche Redner, Lehrer, Gesanglehrer, Sänger und Sängerinnen. Stuttgart 1878.

B. Widmann. Die Methode des Schul- und Chorgesang-Unterrichts in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Leipzig 1878.

E. Postel. Vorschule der musikalischen Composition. 8. Aufl. Langensalza 1878.

A. Hennes. Die Musik und die musikalische Erziehung der Jugend. Berlin 1878.

H. Zopff. Die Behandlung guter und schlechter Stimmen im gesunden und kranken Zustande, in Form einer populären Gesangschule dargestellt. Leipzig 1878.

C. Mayrberger. Lehrbuch der musikalischen Harmonik in gemeinfasslicher Darstellung. Pressburg 1878.

M. Jeltsch. Der Gesangunterricht in der Volksschule, wie er sein muss, um die Kinder zu sinngemässem Vortrage und zum Singen nach Noten zu bringen. Breslau 1878.

J. C. Lobe. Lehrbuch der musikalischen Komposition. 3. Aufl. Leipzig 1878.

A. F. J. Thibaut. Ueber Reinheit der Tonkunst. 5. Ausg. Tübingen 1879.

F. Riewe. Handwörterbuch der Tonkunst, sachlich und biographisch. Gütersloh 1879.

J. P. Russland. Handbuch für den theoretischen Gesangunterricht an deutschen Schulen. Berlin 1879.

A. Reissmann. Zur Aesthetik der Tonkunst. Berlin 1879.

H. A. Köstlin. Die Tonkunst. Einführung in die Aesthetik der Musik. Stuttgart 1879.

F. Grell. Der Gesangunterricht in der Volksschule. Leipzig 1879.

F. Zimmer. Gesanglehre, enthaltend Grundzüge und Plan des Gesangunterrichts in der Volksschule. Quedlinburg 1879.

F. Zimmer. Elementar-Musiklehre, enthaltend das Wissensnöthige für jeden Musiktreibenden. Quedlinburg 1879.

E. F. Richter. Die praktischen Studien zur Theorie der Musik. 3. Aufl. Leipzig 1879.

Müller-Hartung. Theorie der Musik. Kassel 1879.

L. Heinze. Theoretisch-praktische Harmonie- und Musiklehre, nach pädagogischen Grundsätzen, nebst specieller und ausführlicher Behandlung der Harmonien der Kirchentonarten bearbeitet. 5. Aufl. Ober-Glogau 1879.

*) H. Mendel und A. Reissmann. Musikalisches Conversations-Lexikon. Eine Encyklopädie der gesammten musikalischen Wissenschaften. Berlin 1879.

*) F. W. Sering. Die Kunst des Gesanges in der Elementarschule, Mittelschule, höheren Töchterschule, Realschule, im Gymnasium, Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar oder vollständige Methodik des Gesangunterrichts, nach erprobten und bewährten wissenschaftlichen sowie künstlerischen Principien verfasst. Leipzig 1879.

*) F. W. Sering. Kurze theoretisch-praktische Anleitung für rationelle Behandlung des Gesangunterrichts in Elementar- und Mittelschulen. Leipzig 1879.

F. W. Sering. Theoretisch-praktische Gesangs-Studien für die Chorklassen der Gymnasien und Realschulen, sowie für gemischte Chöre überhaupt. Leipzig 1880.

F. W. Sering. Vollständige Gesangs-Studien für die oberen Klassen höherer Töchterschulen, Pensionate und Lehrerinnen-Seminare, sowie für Frauen-Chöre überhaupt. Leipzig 1880.

B. Kothe. Vademecum für Gesanglehrer. Eine Zusammenstellung des Theoretischen und Methodischen inbezug auf Gesang und Gesangunterricht. 2. Aufl. Breslau 1880.

§ 51.

Die plastischen Künste.

Während die Kunstwerke der tonischen Künste in ihrem flüchtigen Nacheinander an uns vorüberrauschen und fast buchstäblich von den schnellwogenden Wellen des Aethers davongetragen werden, gestattet das ruhende Nebeneinander der plastischen Kunstschöpfungen ein längeres Verweilen und ein eingehenderes Erfassen des Einzelnen, was freilich um so nöthiger ist, als weder ihre Ideen in bestimmte Begriffe gefasst und erkannt werden können wie die der Poesie, noch auch ihre Wirkungen so unmittelbar auf das Gemüth gehen wie die der Musik. Daher sind die plastischen Künste weniger geeignet als die tonischen zum allgemeinen Bildungsmittel zu dienen, zumal noch als äusserlicher, doch immerhin schwerwiegender Grund hinzukommt, dass der Stoff, dessen

sich dieselben bedienen, ungleich schwieriger zu beschaffen ist als die jedermann angeborene Stimme. Kaum dürfte es allen Kindern beschieden sein, klassische Studien oder grossartige Kunstbauten bewundern zu können; noch weniger aber wäre eine Anleitung zur Hervorbringung derselben möglich, ohne welche doch ein Kunstverständniss und Kunstgenuss nicht erzielt werden kann. Nur auf indirektem Wege vermag die Bildung diesem allerdings bedenklichen Mangel bis zu einem gewissen Grade abzuhelfen. Am ehesten kann die Malerei der Bildung dienstbar gemacht werden, weniger die Skulptur und die Architektonik.

1. Die Malerei. — Wie die plastischen Künste überhaupt, so stellt auch die Malerei das Schöne in sichtbaren Formen dar, und zwar in ihren höchsten Leistungen in den menschlichen Formen als dem vollendetsten Ausdruck des Schönen. Daher ist es die nächste Aufgabe der Bildung, das Verständniss des Kindes für die sinnlichen Formen zu wecken.

Jedoch kann insbesondere äusserer Gründe wegen die Malerei nicht in ihrer ganzen Ausdehnung in das Bereich der allgemeinen Bildung gezogen werden, sondern nur das Zeichnen; dieses aber wenigstens in seinen Elementen in weiterem Umfange, so dass es auf seiner letzten Stufe in die Malerei in engerem Sinne übergeht.

Beruht die Wirkung der Malerei überhaupt auf der Symmetrie der Formenverhältnisse, wie sie sich in ihren Elementen in der belebten oder unbelebten Natur vorfinden, so hat auch das Zeichnen mit der Anleitung zur technischen Darstellung derselben zu beginnen. Die Vorbildung im Zeichnen beschränkt sich demgemäss darauf, die grade und die einfachsten krummen Linien darzustellen.

Obgleich sämmtliche Gebilde des Zeichnens und auch der Malerei nur aus graden und krummen Linien bestehen, so fängt doch die eigentliche Bildung im Zeichnen erst mit der Zusammensetzung von graden oder krummen Linien an, welche am zweckmässigsten so geübt wird, dass auf die graden die ungraden, dann die gemischten Linien folgen. Durch eine einfache Grade oder Ungrade kann das Schöne nicht versinnlicht werden. Unzweifelhaft ist nach dem pädagogischen Grundsatz: „vom Leichten zum Schweren“ der Anfang mit dem sog. Linear- oder konstruktiven Zeichnen zu machen, und nur künstlerischer Unverstand kann dieses Fundamentalgesetz der Pädagogik in sein Gegentheil verkehren. Soll die Bildung überall den Schüler anleiten, das ideal Schöne in möglichst schöner Weise zu versinnlichen, so vermag auch der Anfänger schon, mit Hülfe von Lineal und Zirkel diese Forderung zu erfüllen, während er ohne diese Hülfsmittel nur im Stande ist, jenes Schöne in möglichst unschöner Weise darzustellen. Kein Kind lernt sogleich frei einherschreiten, sondern klammert sich, nachdem es seine Glieder durch Kriechen genugsam gekräftigt hat, an andere Gegenstände an, um sich mit ihnen langsam von der Stelle zu bewegen; dann erst macht es schüchtern ängstliche Gehversuche. Das Auge wird durch Anschauen genauer Theile ungleich besser geübt als durch fort-

währende ungenaue Theilung, wie sie selbst der Künstler ohne Hülfsmittel stets vollführt. Nur halte man unerbittlich auf die äusserste Genauigkeit und exakteste Gesetzmässigkeit, denn grade in dem Symmetrischen und Gesetzmässigen beruht der geheimnissvolle Grund der plastischen Künste. Da jedoch im weiteren Verlaufe das Freihandzeichnen nicht zu entbehren und sogar die Hauptsache ist, so beginne man auch hiermit, sobald der Schüler eine gewisse Fertigkeit im Linearzeichnen erlangt hat. Auch hier finde derselbe Stufengang statt wie bei dem Linearzeichnen: erst die grade, dann die krumme, dann die gemischte Linie, welche zu symmetrischen gefälligen Formen verbunden werden. Hieran schliesse sich das perspektivische Zeichnen von geometrischen Körpern mit und ohne Hülfsmittel sowie das Verjüngen oder Vergrössern der Objekte, dem endlich als letzte Stufe das Zeichnen von Pflanzen, Thieren und von Landschaften nach gegebenen Mustern folge. Wird diese letzte Stufe ausser Acht gelassen, wie es jetzt vielfach Unsitte ist, so ist der Bildungswerth des Zeichnens zu gering und unterbliebe besser ganz. Die blosse Ausbildung der Hand und des Augenmaasses sowie das Zeichnen todter Formen kann nicht der Zweck, sondern nur das Mittel einer ästhetischen Bildung sein. Die Herausgestaltung einer lebendigen Idee in sichtbare Formen erfordert auch die Formen des Lebendigen, wie sie die Natur in ihren vollendetsten Produkten erzeugt, nicht aber des Todten, Unorganischen.

Von den plastischen Künsten stellt nun die Malerei die Ideen am bestimmtesten und fassbarsten dar, wesshalb auch ihre Wirkungen auf das Gemüth einen bestimmten Charakter tragen. Sie ähnelt hierin am meisten der Poesie.

Daher muss den reiferen Schülern die symbolische Bedeutung der Kunstformen, insbesondere des Lebenden, durch erläuternden Vortrag zum Verständniss gebracht werden. Jede Gemüthserregung und -bewegung äussert sich in verschiedenen Formen, so dass also auch umgekehrt aus den künstlerischen Formen auf die künstlerische Idee, deren Ausdruck sie sind, zurückgeschlossen werden kann. Je höher in die Reihe der seelischen Wesen die Objekte der Malerei oder des Zeichnens hinaufreichen, desto klarer und verständlicher spiegelt sich in ihnen die durch sie dargestellte Idee wieder. Daher ergreift eine Sixtinische Madonna ungleich tiefer das Gefühl als eine kunstreiche geometrische Figur im prachtvollsten Farbenspiel; doch nur ein formgebildeter Sinn und ein veredeltes Gefühl für die Symbolik der Kunstformen wird die volle Weihe künstlerischer Begeisterung spüren, welche von den höchsten Schöpfungen der Malerei auf den Kunstverständigen überströmt. Die Grundlage aber hierzu kann und soll die Bildung legen; mag dann die Selbstbildung das begonnene Werk zu Ende führen. (1.)

Mit dem Zeichnen berührt sich vielfach das Schönschreiben, welches dem geschriebenen Gedanken einen gefälligen Ausdruck zu verleihen sucht. Da dieser Ausdruck jedoch überall derselbe ist, so steht es nur mit dem niederen Formzeichnen auf einer Stufe. Eine

wirkliche Kunstschrift müsste ihren Inhalt auf eine charakteristische, entsprechende Weise durch die Schrift darstellen. Die Federzeichnungen gehören in's Gebiet des Zeichnens. Sowohl bei'm Zeichnen wie bei'm Schreiben lasse der Lehrer auf allen Stufen unter erklärenden Bemerkungen zunächst das Objekt vor den Augen der Schüler entstehen und gehe dann erst, besonders auf den letzten Stufen, zu Vorlagen über, damit der Schüler wirklich vollendete Muster, wie sie die Augenblicksbilder des Lehrers unmöglich sein können, vor sich habe. Auch ist bei vorgerückteren Schülern so viel als möglich die individuelle Anlage zu berücksichtigen.

2. Die Skulptur. — Auch diese Kunst ist eine Kunst der Formen, auch sie gipfelt gleich der Malerei in der Darstellung übersinnlicher Ideen durch die menschliche Form; und wenn sie auch der Lebhaftigkeit und Natürlichkeit der Formen entbehrt, so übertrifft sie durch die Körperlichkeit ihrer Gebilde diejenigen der Malerei. Auf diesem Unterschiede beruht zumeist ihre ergreifende Wirkung. Als allgemeines Bildungsmittel zu dienen, verbietet jedoch die schwierige Bewältigung des Materials sowohl als auch die verhältnissmässige Unzugänglichkeit derartiger Kunstwerke. Als Surrogat muss daher theils das Zeichnen theils eine systematische Benutzung passender Abbildungen dienen. Ueber den höchsten Leistungen dieser Kunst ist aber die „Kunst im täglichen Leben“ nicht zu vernachlässigen, die unsrer Zeit so sehr abhanden gekommen ist; jedoch beginnt schon mit dem lebendigen Bewusstsein dieses Mangels eine wahrnehmbare Wendung zum Besseren.

3. Die Architektonik. — Gradezu unmöglich ist es, die Schüler durch praktische Anleitung in die Geheimnisse dieser Kunst einzuführen, wesshalb eine theoretische Anleitung zum Verständniss der architektonischen Formen genügen muss. Auch für diese Kunst bildet das Zeichnen die praktische und theilweise auch theoretische Grundlage, so dass es hauptsächlich nur noch der Einführung in die charakteristischen Formenverhältnisse der verschiedenen Baustile bedarf, in denen sich der Geist der verschiedenen Völker und Zeiten individualisirt.

---

1. Wenn die Masse der Produktion einen richtigen Maassstab für die Blüthe einer Kunst abgäbe, so stände in unsern Tagen die Malerei offenbar auf einer staunenswerthen Höhe. Nicht nur, dass überfüllte Museen selbst die grosse Masse des Publikums zu behaglichem Kunstgenusse einladen und Bilder verschiedenster Art auch das bescheidenste Zimmer zieren, — fast jedes Buch, das wir in die Hand nehmen, selbst Schulbücher nicht ausgenommen, versuchen den Inhalt durch beigefügte Bilder zu veranschaulichen. So bedenklich aber dieser eifrig betriebene „Bilderkultus“ auch ist, so mag er immerhin eines nicht zu leugnenden Vortheils wegen vom pädagogischen Standpunkte aus wenigstens theilweise verziehen werden, — vom ästhetischen aber nimmermehr! Ganz besonders sind die so beliebten Schauer-

bilder zu verwerfen, welche weniger der ächte Ausdruck einer künstlerischen als vielmehr kaufmännischen Idee sind. Nicht, als ob nicht auch das Schauerliche ein berechtigter Vorwurf der Kunst wäre: doch nur in soweit, als das sinnlich, fast physisch auf diese Weise Wirkende durch die Idee des Kunstwerkes aufgehoben wird. Daher kann auch sogar das Hässliche zu einem wesentlichen Momente des Schönen werden. Desswegen ist die Wirkung einer etwa sehr natürlich dargestellten Hinrichtung oder eines entsetzlichen Unfalles auf ein nur einigermaassen gebildetes Gefühl gradezu abstossend, während die Begeisterung der unter qualvollen Martern leidenden christlichen Märtyrer sich auch dem Beschauer mittheilt, und die Kreuzigung Christi alle Schrecknisse verscheuchend das Gemüth mit beseligender Wonne erfüllt, denn der Tod ist hier überwunden durch das Leben: auf den Karfreitag folgt der Auferstehungsmorgen!

Auch darin haftet der Malerei unsrer Tage ein unverkennbarer Mangel an, dass ihr meist die Grossartigkeit in der Konception abhanden gekommen ist. Daher verschwinden historische und mythologische Vorwürfe immer mehr, während Naturscenen, Genrebilder und Portraits allerdings mit oft staunenswerther Technik angefertigt werden, — ein Vortheil, der freilich einer späteren mehr ideal angelegten Zeit zu gute kommen wird. Doch hängt diese Erscheinung mit der ganzen Richtung der Jetztzeit zusammen, die bei den hochgehenden Wogen ein ruhiges Schaffen ächter Kunstwerke nicht gestattet und auch nicht entbehrt. Und aus demselben Grunde ist in der Pädagogik wohl das Feld des Unterrichts bis auf's Minutiöseste bearbeitet, während die „Bildung“ als gleichberechtigter Faktor bisher noch nicht anerkannt worden ist.

§ 52.

Literatur der plastischen Künste.

I. Malerei.

a. Geschichte der Malerei.

H. G. Hotho. Geschichte der deutschen und niederländischen Malerei. Berlin 1842.

*) F. Kugler. Handbuch der Geschichte der Malerei von Constantin dem Grossen bis auf die neuere Zeit. 3. Aufl. Leipzig 1867.

E. Förster. Geschichte der italienischen Kunst. Leipzig 1878.

A. Demmin. Handbuch der bildenden und gewerblichen Künste. Geschichtliche, archäologische, biographische, chronologische, monogrammatische und technische Encyklopädie der Baukunst, Bilderkunde, Bildhauerei u. s. w. Uebers. v. O. Mothes. Leipzig 1878.

W. Lübke. Geschichte der italienischen Malerei vom 4. bis ins 16. Jahrhundert. Stuttgart 1879.

Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik. 5. Aufl. Stuttgart 1879.

*) A. Woltmann. Geschichte der Malerei. Leipzig 1879.

b. Die Malerei.

α. Das Zeichnen.

Ramsauer. Zeichnungslehre. Stuttgart 1820.

P. Schmidt. Formlehre mit Anwendung auf Naturgegenstände. Berlin 1833.

Soldan. Theoretisch-praktische Anleitung zum perspektivischen Zeichnen. Giessen 1842.

Herbold. Die Methode des Zeichenunterrichts der Brüder F. und A. Dupuis. Darmstadt 1848.

Heimerdinger. Die Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen. Hamburg 1857.

*) A. Stuhlmann. Zeichenunterricht und Formenlehre in der Elementarclasse. 2. Aufl. Hamburg 1870.

U. Schoop. Praktischer Lehrgang für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Frauenfeld 1871.

A. Jarisch. Anfangsgründe für den Unterricht im Zeichnen, nebst einer methodischen Anleitung für Lehrer. 6. Aufl. Wien 1871.

R. Hertzer, R. Jonas, T. Wendler. Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts in Elementarschulen. Berlin 1871.

F. Smolik. Der Zeichenunterricht und seine Bedeutung in der Volksschule. Budweis 1873.

F. Otto. Pädagogische Zeichenlehre für Volks-, Mittel- und höhere Schulen. Herausg. v. W. Rein. Weimar 1873.

F. Hoffmeyer. Das Schulzeichnen. Ein Leitfaden für den Zeichenunterricht in Volksschulen und den Unterklassen höherer Schulen. Hannover 1873.

A. Rösler. Der patentirte Zeichentisch construirt und erläutert. Ein Beitrag zur Reform des Zeichen-Unterrichtes. Wien 1874.

J. Mueller. Die constructive Zeichnungslehre oder die Lehre vom Grund- und Aufriss, der Parallelperspective, der malerischen Perspective und der Schattenconstruction. Braunschweig 1874.

G. Müller. Das Freihandzeichnen auf der Elementarstufe. Esslingen 1874.

K. Schröder. Leitfaden beim Unterricht im geometrischen Freihandzeichnen, 2. Ausg. Budapest 1875.

H. Sermond. Anleitung zur Ertheilung des Zeichen-Unterrichtes in der Volksschule. Halle 1875.

F. Knapek. Methodisches Handbuch für das elementare Zeichnen an allgemeinen Volksschulen. 2. Aufl. Wien 1875.

G. Berger. Lehre der Perspektive in kurzer, leicht fasslicher Darstellung. Auf die einfachste Methode zurückgeführt für Architekten, Bauhandwerker, Maler und Dilettanten. 5. Aufl. Leipzig 1875.

A. Vogel. Gegen den Bilderkultus. Eine wissenschaftlich-pädagogische Abhandlung. Gütersloh 1875.

E. v. Hagen. Der Zeichenunterricht. Eine methodische Anleitung. Erfurt 1876.

R. Bauer. Das Zeichnen der Volks- und Bürgerschule methodisch geordnet. Eisenach 1876.

C. F. Dietzel. Leitfaden für den Unterricht im technischen Zeichnen an Real-, Gewerbe-, Handwerker- und Baugewerkenschulen. Leipzig 1876.

G. Seeberger. Grundzüge der perspektivischen Schattenlehre. München 1876.
K. Albrich. Anfangsgründe des projektiven Zeichnens. Hermannstadt 1876.
R. Wiegmann. Grundzüge der Lehre von der Perspective. 2. Aufl. Düsseldorf 1876.
T. A. Willig. Der Zeichen-Unterricht in der Volksschule. Hannover 1877.
G. F. Hetsch. Anleitung zum Studium der Perspective und deren Anwendung 1877. 3. Aufl. v. J. Scholz. Leipzig 1877.
G. Le Mang. Das Volksschulzeichnen im Dienste der Pädagogik. Leipzig 1877
*) C. Domschke. Methodische Anleitung zum Freihandzeichnen. Berlin 1877.
A. Stuhlmann. Entgegnung auf eine Kritik des Werkes: Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Hamburg 1877.
G. Dreesen. Wegweiser für den Zeichen-Unterricht in der Volksschule. Flensburg 1877.
G. Conz. Der Zeichenunterricht an der höheren Mädchenschule. Stuttgart 1877.
M. L. Cernesson. Elementar-Grammatik der Zeichenkunst für den methodischen und fachlichen Unterricht im Zeichnen. Berlin 1878.
*) C. Domschke. Handbuch zur Proportionslehre des menschlichen Körpers. 2. Aufl. Berlin 1878.
G. E. Scheider. Der Elementar-Zeichenunterricht in der Volksschule. Eine praktische Anleitung zur Ertheilung desselben. Leipzig 1878.
K. Lange. Begleit-Wort zu der Vorlagen-Sammlung für das Lineal- und Zirkelzeichnen. Leipzig 1878.
J. Böhm. Die zeichnende Geometrie. Vorschule für Geometrie und technisches Zeichnen. 2. Aufl. Nürnberg 1878.
*) H. Weishaupt. Das Elementarzeichnen an der Volksschule. München 1878.
G. Schreiber. Die Flachmalerei als Grundlage der Farbengebung. 2. Aufl. Karlsruhe 1878.
G. Delabar. Anleitung zum Linearzeichnen, mit besonderer Berücksichtigung des gewerblichen und technischen Zeichnens. 3. Aufl. Freiburg i/Br. 1878.
A. Vischer. Leitfaden für den Unterricht der Anatomie und Proportionslehre des menschlichen Körpers. Karlsruhe 1878.
U. Schoop. Die Grundsätze der Perspektive im Dienste des Zeichnens nach der Natur. Frauenfeld 1878.
A. Leitich. Die Elemente der Perspektive. Wien 1878.
O. Zelenke. Freies Handzeichnen ebener gradliniger Gebilde in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre. Tabor 1879.
T. Raetz. Geometrie für Künstler und Handwerker oder praktische Anwendung der Geometrie und des geometrischen Zeichnens auf die technischen Gewerbe. 8. Aufl. Berlin 1879.
T. Raetz. Praktische Anleitung zur Projektionslehre für Kunst-, Gewerbe- und Fach-Schulen. 2. Aufl. Berlin 1879.
R. Wihan. Methodik des Zeichenunterrichtes mit gründlichster Behandlung der Elemente der Perspective. Wien 1879.
*) H. Weishaupt. Theorie und Praxis des Zeichnenunterrichts. 2. Aufl. Weimar 1879.
J. Urban. Der Zeichenunterricht in den Volksschulen Süddeutschlands und der Schweiz. Wien 1879.

*) A. Stuhlmann. Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang. 3. Aufl. Hamburg 1879.

G. Seeberger. Die Principien der Perspektive und deren Anwendung nach einer neuen Methode. 2. Aufl. München 1879.

R. Joachim. Der Zeichenunterricht in der Volksschule im Anschlusse an den Unterricht in der Raumlehre. Breslau 1879.

A. Jellinek. Methodischer Leitfaden für den Unterricht im perspektivischen Freihandzeichnen. Wien 1879.

Grundsätze für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten einschliesslich Volksschulen. Leipzig 1879.

*) F. Flinzer. Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen. Wissenschaftlich entwickelt und methodisch begründet. 2. Aufl. Bielefeld 1879.

A. Corrodi. Leitfaden zur Darstellung der geometrischen Grundformen. Zürich 1879.

J. v. Staden. Der erste Unterricht im Zeichnen. Eine vollständige Lehranweisung in Verbindung mit lithographirten Schülerheften, zum Gebrauch für Lehrer an Volks- und Mittelschulen bearbeitet. 2. Ausgabe. Hannover 1880.

H. Schuberth. Die Elemente des geometrischen Zeichnens mit Rücksicht auf praktische Anwendung. Miltenberg 1880.

Wunderlich. Der Zeichenunterricht in der Landschule. Was und wie soll in unsern Landschulen gezeichnet werden! Theoretisch erörtert und an praktisch ausgeführten Zeichenlektionen erläutert. Hannover 1880.

β. Das Schönschreiben.

J. H. Mädler. Lehrbuch der Schönschreibekunst. 2. Aufl. Berlin 1839.

F. Otto. Das Wesen der amerikanischen Schreibmethode. 2. Aufl. Erfurt 1840.

J. H. Schöne. Die amerikanische oder Takt-Schreibmethode. Langensalza 1843.

E. W. Hertzsprung. Lehrbuch der Kalligraphie mit besonderer Rücksicht auf die, der Erhaltung und Veredlung unserer Nationalschrift nothwendige Construktion der Buchstaben aus den antiken Schriftformen. Berlin 1854.

Hesse. Der Schreibunterricht. Ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basiren. Schweidnitz 1860.

L. Strahlendorff. Gründliche Anweisung zur Erlernung einer schönen und geläufigen Handschrift. 4. Aufl. Berlin 1867.

F. Gartner. Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Taktschreibunterrichtes. Wien 1869.

Kalbe. Die Schule des Taktschreibens. Hannover 1870.

F. K. Hillardt. Der Schreibunterricht nach der stigmographischen Methode für den Elementar-Unterricht dargestellt und normirt. Wien 1873.

Nädelin. Methodische Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Castairs'schen Grundsätzen. Stuttgart 1875.

J. M. Hübscher. Praktischer Lehrgang zu einem erfolgreichen Schreibunterricht. Zürich 1875.

J. Schmarje. Methodik des Schreibunterrichts. Flensburg 1876.

H. Hoffmann. Anleitung eines methodischen Schreibunterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1876.

H. R. Dietlein. Wegweiser für den Schreibunterricht. 2. Aufl. Leipzig 1876.

W. Sellner. Der Schönschreibunterricht. Theoretisch-praktische Anleitung. Koburg 1876.

L. Keller. Der Schönschreib-Unterricht in der Volksschule. Eine Anleitung zur methodischen Ertheilung dieses Unterrichts behufs der sicheren Erzielung einer deutlichen, gefälligen und geläufigen Schrift. Tauberbischofsheim 1876.

*) H. Kaplan. Katechismus des Schreibunterrichts. 2. Aufl. Leipzig 1877.

J. Glasmacher und J. Schmitz. Theoretisch-praktische Anleitung zum Schönschreibunterricht. Schlettstadt 1877.

G. Bernsdorf. Die einfache Schönschrift. Köthen 1878.

C. Reich. Praktische Anleitung zum sichern Erlernen des Schnell-Schönschreibens. Holzminden 1878.

G. Schmidt. Leitfaden für den Schönschreibunterricht. Colmar 1879.

F. Hoffmeyer. Handbuch für den Schreibunterricht. Hannover 1879.

*) J. H. Ferbers und H. Nienhaus. Anleitung zur Ertheilung eines gründlichen Unterrichts im Schön- und Schnellschreiben der deutschen und englischen Currentschrift nach der Taktschreib-Methode. 2. Aufl. Berlin 1879.

II. Skulptur.

a. Geschichte der Skulptur.

*) H. Riegel. Grundriss der bildenden Künste, im Sinne einer allgemeinen Kunstlehre. 3. Aufl. Hannover 1875.

M. A. v. Bethmann-Hollweg. Christenthum und bildende Kunst. Bonn 1875.

J. R. Rahn. Geschichte der bildenden Künste in der Schweiz von den ältesten Zeiten bis zum Schlusse des Mittelalters. Zürich 1876.

T. Seemann. Geschichte der bildenden Kunst von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart. Jena 1879.

*) C. Schnaase. Geschichte der bildenden Künste. Herausg. v. W. Lübke. Stuttgart 1879.

b. Die Skulptur.

E. Prosch. Plastische Werke der griechischen und römischen classischen Kunst nach ihrem Inhalt und ihrer künstlerischen Bedeutung erläutert. Schwerin 1875.

C. Fiedler. Ueber die Beurtheilung von Werken der bildenden Kunst. Leipzig 1876.

E. Rethwisch. Das Wesen der bildenden Kunst. Berlin 1877.

R. v. Friesen. Vom künstlerischen Schaffen in der bildenden Kunst. Eine ästhetische Studie. Dresden 1879.

III. Die Architektonik.

a. Geschichte der Architektonik.

*) F. Kugler. Geschichte der Baukunst. Stuttgart 1873.
*) H. Otte. Geschichte der romanischen Baukunst in Deutschland. Leipzig 1874.
*) W. Lübke. Geschichte der Architektur. 5. Aufl. Leipzig 1875.

b. Die Architektonik.

R. Klette. Architektonische Formen- und Verhältnisslehre. Leipzig 1877.
*) G. Semper. Der Stil in den technischen und tektonischen Künsten oder praktische Aesthetik. 2. Aufl. München 1879.

II. Theil.

Die aus dem Erziehungsobjekt abgeleiteten Erziehungsmittel.

§ 53.

Eintheilung.

Das Objekt der Erziehung ist der unmündige Mensch, der durch die Erziehung von Mündigen zur Mündigkeit erhoben werden soll. In erster Linie liegt diese Pflicht der Erziehung naturgemäss den Eltern ob, welche mit den zu erziehenden Kindern zusammen die Familie bilden. So naturgemäss und nothwendig aber auch die Familienerziehung immerhin ist, so reicht sie doch offenbar nicht aus für die sich immer mehr steigernden Anforderungen des überaus vielgestaltigen Lebens, welches zwar auch eine Steigerung der sittlichen Kräfte, insbesondere aber der intellektuellen und ästhetischen in dem Maasse erfordert, dass die Familienerziehung im allgemeinen nicht im Stande ist, diesen Anforderungen zu genügen. Daher hat sich die Schule zugleich mit der Erziehung als ein nothwendiger Faktor im Organismus derselben stetig entwickelt. In erster Linie wird zwar diese Nothwendigkeit durch einen systematischen Unterricht und eine planmässig betriebene Bildung bedingt; indessen würde die Schule ihrer Aufgabe nur wenig gerecht werden, wenn sie die Herausbildung des sittlichen Charakters durch die Zucht nicht in gleicher Weise bezweckte. So erfordert also das Haus zu seiner nothwendigen Ergänzung die Schule, wie andrerseits die Schule des erziehenden häuslichen Einflusses ebenfalls nicht entbehren kann. Als Drittes, jedoch nur relativ Nothwendiges, ergiebt sich das Alumnat als eine Vereinigung von Familie und Schule, so

dass die aus dem Objekt sich ergebenden Erziehungsmittel folgende drei Erziehungsanstalten sind:

1. Die Familie,
2. die Schule,
3. das Alumnat. —

§ 54.

Die Familie.

Das Kind setzt den Begriff der Familie voraus, dessen nothwendiges Mitglied es ist; denn weder bilden die Eltern allein für sich eine Familie im vollen Sinne des Wortes, noch auch das von seinen Eltern getrennte Kind. Allerdings erfüllen die Gatten erst in dem Kindersegen ganz und voll die Bestimmung ihrer Gemeinschaft; in noch höherem Grade jedoch bedarf das Kind der Eltern nicht nur zu seiner Erzeugung, sondern ebenso sehr auch zu seiner Existenz. Und grade dieses Verhältniss der gegenseitigen Nothwendigkeit ist der Grund der aller intimsten Beziehungen, wie sie nur im Schoosse des innigen Familienlebens möglich sind. Wie die junge Pflanze nur unter einem schirmenden Dache bei gleichmässig wärmerer Temperatur gedeihen kann, und jeder Sturmwind die zarten Wurzeln ihrer mütterlichen Erde entreisst, so verlangt auch das Kind die schützende Pflege der Familie und die erwärmende Sonne elterlicher und geschwisterlicher Liebe. Bei jeder Begegnung mit der Aussenwelt fühlt es sich unsanft berührt, wesshalb es sich scheu in den Kreis der Seinen zurückzieht. Die Peripherie dieses engen Kreises ist zugleich auch der Horizont seines geistigen Gesichtsfeldes. Für alles, was darüber hinausliegt, hat es kein Verständniss, ebenso wenig wie auch dieses ihm für seine Bedürfnisse Verständniss oder Interesse entgegenbringt: nur wer da draussen thatkräftig den Kampf der Welt um's Dasein mitkämpfen hilft, nur dem bringt sie nach Maassgabe seiner Leistungen Liebe und Verehrung entgegen. Und unberechtigt ist dieser Egoismus bis zu einem gewissen Grade nicht; denn die Verfolgung der eigenen berechtigten Interessen erfordert einen solchen Aufwand von Kräften, dass sie dieselben fast ganz absorbirt, und die Theilung des Restes durch die allgemeine Menschenliebe macht wenigstens die werkthätige Liebe am Nächsten verschwindend klein. Anders in der Familie. Hier macht das Kind eben seine völlige Hülfslosigkeit und Hülfsbedürftigkeit zum Mittelpunkt des ganzen Familienlebens, alle Mitglieder wetteifern in gleicher Weise in fürsorgender Liebe, während es als einzige Gegenleistung nur die Gegenliebe mit den daraus entspringenden Tugenden darzubringen im Stande ist. So ist zunächst die Familie die ganze Welt des Kindes, bei deren „ungetheilter" Erziehung es in ungestörtem leiblichen und geistigen Heranwachsen für sein späteres Leben vorbereitet wird.

Wie klein aber auch die engbegrenzte Welt des Familienlebens immerhin ist, so bietet sie doch trotz ihrer einfachen Gliederung 1. diejenigen ethischen Grundverhältnisse, welche im öffentlichen Leben und überhaupt in dem sittlichen Verhalten als die wichtigsten anerkannt werden müssen. So beruht das Verhältniss des Kindes zu den Eltern wesentlich auf der Unterordnung. Dieses Gefühl der Unterordnung erweckt bei dem Kinde in erster Linie um so mehr die Tugend des Gehorsams, als es in jedem Augenblicke der eigenen Hülfslosigkeit gewahr wird, während es in den Eltern die verkörperte Allmacht sieht. Die Befriedigung der Hülfslosigkeit erweckt aber zugleich die Dankbarkeit, welche mit dem Gehorsam gepaart die Pietät als die höchste der kindlichen Tugenden erzeugt. Das Verhältniss zu den Geschwistern beruht dagegen auf der Gleichheit, woraus sich unmittelbar das Gefühl für Gerechtigkeit herausbildet; denn die Geschwister haben das Recht, alle untereinander die gleiche Liebe der Eltern für sich in Anspruch zu nehmen. Die Gerechtigkeit führt zur Duldsamkeit, sofern sie den Grund für die Schwächen der Geschwister aufsucht und denselben zu entfernen oder, wenn dieses unmöglich ist, zu entschuldigen sucht. In der Aufopferung findet die duldsame Gerechtigkeit ihren prägnanten Ausdruck. Aus dem Verhältniss zu den Dienstboten erwächst endlich das Bewusstsein der Ueberordnung, welches jedoch nur vorsichtig in beschränktem Maasse auszubilden ist. Als fremdes Element vertritt der Dienstbote gleichsam die in die Familie hineinragende Aussenwelt, durch welche das heranwachsende Kind wie die Familie überhaupt in mancherlei Beziehung zur Mässigung angehalten wird. Als Vermittler dieser Verhältnisse dienen nach oben die älteren, nach unten die jüngeren Geschwister. Der Grundzug, von dem alle Verhältnisse durchdrungen werden, ist die Liebe.

Ist nun so die Familie in ihrer wohlgeordneten Zucht eine geeignete Stätte der sittlichen Charakterausbildung, so bietet sie auch 2. für die intellektuelle Erziehung in der umfassendsten Weise die erste Grundlage, indem sie dem Kinde bereits in den ersten Jahren bekanntlich eine grössere Fülle von Sprach- und auch Sachkenntnissen zuführt als das ganze spätere Leben. Allerdings ist der Erwerb dieser Kenntnisse nur ein zufälliger und daher mangelhafter, so dass er der Ergänzung durch einen systematischen Unterricht bedarf, den jedoch die Familie nicht zu gewähren vermag.

Ganz ähnlich verhält es sich 3. mit der ästhetischen Erziehung. Denn auch hier weckt das Haus die ersten Keime des Wohlgefallens am Schönen, indem es dem Kinde die allgemeinen Eigenschaften der Sauberkeit und Ordnung einpflanzt und in seiner äusserlichen Einrichtung das Gepräge eines künstlerisch ordnenden Geistes verräth, der auch ohne Reichthum ein behagliches Daheim zu schaffen im Stande ist. Die systematische Bildung des Gefühls und des künstlerischen Geschmacks liegt wiederum nicht im Bereiche der Familienerziehung.

§ 55.

Literatur der Familie.

Rossbach. Vier Bücher Geschichte der Familie. Nördlingen 1859.

F. Lübker. Grundzüge der Erziehung und Bildung für das deutsche Haus. Hamburg 1866.

F. Schultz. Die häusliche Erziehung im Zusammenhang mit der Schule. Schweinfurt 1876.

J. Kroder. Die häusliche Erziehung als Vorbereitung für die Schule und im Anschluss an dieselben. Hof 1877.

J. Boss. Die häusliche Erziehung der Kinder. 2. Aufl. Leipzig 1877.

E. Böhme. Licht- und Schattenbilder häuslicher Erziehung. 2. Aufl. Dresden 1878.

Familienglück, oder die Wege der häuslichen Erziehung der Kinder in Regeln und Beispielen, allen Eltern dringend an's Herz gelegt von einem Jugendfreunde. 3. Aufl. Dülmen 1878.

L. Graf v. Pfeil. Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Für Eltern und Lehrer. Mit Vorwort von K. Bormann. 3. Aufl. Zeitz 1879.

§ 56.

Die Schule.

Haus und Schule sind die beiden absolut nothwendigen Erziehungsanstalten, welche sich zur gegenseitigen Ergänzung dienen. Wenngleich auch dort die Erziehung, hier wegen ihres systematischen Charakters Unterricht und Bildung die geeignetste Pflege finden, so darf doch keine von beiden einseitig nur hierin ihre alleinige Aufgabe erblicken. Eine Familie, welche sich nicht zugleich auch die intellektuelle und ästhetische Förderung ihrer Glieder angelegen sein liesse, soviel wenigstens in ihren Kräften steht, würde ihren eigentlichen Zweck ebenso wenig erkennen, als eine Schule, die ihren Schülern ohne Rücksicht auf Charakterbildung nur einen Schatz von Kenntnissen und ästhetischer Bildung überlieferte.

Allerdings ist ohne Zweifel die erste Entstehung der Schulen als ein Akt äusserer Nothwendigkeit anzusehen. So lange ein Volk in naiver Einfachheit dahinlebt und seine Zeit nur zwischen Jagd, Gelage und Krieg theilt, vermag jeder Vater seinen Sohn hierin zu unterrichten; sobald aber im Fortschreiten der Kultur geistige Bildungsfermente allmälig alle Schichten des Volkes durchdringen und zum nationalen Gemeingut geworden sind, so wird es bei dem steten Anwachsen derselben den Eltern immer weniger möglich, diesen geistigen Nationalschatz von Geschlecht zu Geschlecht zu überliefern. Da bedarf es des eifrigsten Studiums, sowohl um das Ueberkommene sich selber anzueignen als auch dem nachwachsenden Geschlechte zu überliefern, so dass nunmehr der Vater nicht im Stande ist, neben seinen Berufsgeschäften das Kind selber in die vorhandenen Kulturelemente einzu-

führen. Es wird daher zu diesem Zwecke einem Manne übergeben werden müssen, der jenes zur Hauptaufgabe seines Lebens gemacht hat, d. h. also einem Lehrer, der auf der Höhe seiner Zeit steht und ein umfangreicheres Gebiet des Geistes beherrscht als die Durchschnittszahl der Erwachsenen. Nur so kann die Jugend dem Erziehungsideal immer mehr entgegengeführt werden. Da bekanntlich der Lehrende eine grössere Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten besitzen muss, als das zu Lehrende ist, so würden die Eltern, welche im allgemeinen doch nur auf der Durchschnittshöhe der Kultur stehen, als alleinige Erzieher ihrer Kinder die Erziehung derselben von Geschlecht zu Geschlecht nicht nur nicht vervollkommnen, sondern in steter Progression herabdrücken müssen. Die pekuniäre Lage der weitaus meisten Familien zwingt sie nun, ihre Kinder gemeinsam einem Lehrer anzuvertrauen, so dass schon aus mancherlei äusseren Gründen die Schule als eine durchaus nothwendige Erziehungsanstalt gefordert wird.

Dazu kommen aber noch ebenso gewichtige innere Gründe. Zunächst beruht die Zucht der Schule auf wesentlich andern Motiven als die häusliche Zucht. Auf beiden Seiten, bei den Eltern wie bei den Kindern, bestimmen vorwiegend die individuellen Verhältnisse den Charakter und die Grenzen der häuslichen Zucht, indem die Eltern der berechtigten Individualität des Kindes einen möglichst weiten Spielraum gestatten, oder andrerseits ihre eigene dem Kinde aufoktroyiren. In beiden Fällen resultirt hieraus eine unvermeidliche Einseitigkeit der sittlichen Anschauungen. Von Seiten des Kindes werden aber die Gebote und Verbote der Eltern aus persönlicher kindlicher Liebe gehalten, während die äussere Autorität durch den täglichen innigen Verkehr mehr und mehr schwindet. Anders in der Schule. Hier ist der Schüler das Glied eines grösseren Ganzen, in welchem er seinen Werth lediglich nach seinen persönlichen Eigenschaften erhält; das Gesetz tritt ihm hier in der Form des kategorischen Imperativs entgegen und verlangt Nachachtung nur aus dem Gefühl der Pflicht und der Autorität. Dieser allgemeine Charakter der Schulzucht wird personificirt im Lehrer, der daher auch wechseln kann, ohne dass mit ihm jene allgemein gültigen Gesetze wechseln. Es wären aber wahrlich unnatürliche Eltern, welche nicht für die Ihrigen andere Gefühle hegten als für Fremde, so dass der subjektive Charakter der Familienzucht ganz unvermeidlich ist, die eben in der Objektivität der Schulzucht ihre nothwendige Ergänzung erhält, wie andrerseits auch sie die offenbaren Härten dieser letzteren auszugleichen suchen muss. An ähnlicher Einseitigkeit und Subjektivität leidet ferner der häusliche Unterricht und die häusliche Bildung. Auch hier fehlt der objektive Maassstab sowohl für die Eltern als Lehrer wie für die Kinder als Schüler, was dort ein zu rasches oder langsames Fortschreiten, hier ein Ueber- oder Unterschätzen der eigenen Geisteskraft im Gefolge hat. Allerdings vermag ja der häusliche Unterricht schneller sein Ziel zu erreichen, indessen bildet er Treibhauspflanzen, die plötzlich in's Freie gesetzt verkümmern; es fehlt vor der Ueberfülle des Stoffes die allmälige

Vertiefung und geistige Verarbeitung. Aus demselben Grunde leiden bekanntlich auch die Autodidakten an Unsicherheit in ihrem Wissen und der Schätzung ihrer Kenntnisse. In der Schule dagegen erprobt der Schüler im geistigen Wettkampf alltäglich das Maass seines Wissens und gewinnt so eine Einsicht in seine Leistungen und Lücken; die Rücksicht auf den geistigen Durchschnittsgehalt der Schüler aber verhindert ein zu schnelles Fortschreiten, während sie eine allseitigere Betrachtung und Wiederholung fordert, wodurch eine grössere Sicherheit im Wissen und Können erzielt wird. Es erhellt hieraus wohl zur Genüge die Nothwendigkeit, dass die Familie sich die bisher ungetheilte Erziehung von einem gewissen Zeitpunkte an mit der Schule theile.

Die Arten der Schulen werden durch dreierlei bedingt: durch den Zweck, durch das Maass und durch das Geschlecht. Dem Zwecke nach giebt es Schulen, die entweder eine allgemeine Bildung oder eine Fachbildung erstreben, dem Maasse nach höhere, mittlere oder niedere, dem Geschlechte nach Knaben- oder Mädchenschulen, aus deren Kombination folgende zwölf Arten entstehen:

1. Allgemeine höhere Knabenschulen (Gymnasium, Realschule),
2. allgemeine mittlere Knabenschulen (Progymnasium, höhere Bürgerschule, Mittelschule),
3. allgemeine niedere Knabenschulen (Fortbildungsschule, Bürgerschule, Elementarschule). —
4. Allgemeine höhere Mädchenschulen,
5. allgemeine mittlere Mädchenschulen,
6. allgemeine niedere Mädchenschulen. —
7. Höhere Fach-Knabenschulen (Polytechnikum, Gewerbeschule),
8. mittlere Fach-Knabenschulen (Seminar, Gewerkeschule, Handelsschule, Ackerbauschule u. a.),
9. niedere Fach-Knabenschulen (Gärtner-, Handwerker- u. a. Schulen). —
10. Höhere Fach-Mädchenschulen,
11. mittlere Fach-Mädchenschulen,
12. niedere Fach-Mädchenschulen. —

Die verschiedenen, zu betrachtenden Verhältnisse sind entweder äusserer oder innerer Art.

Zu den äusseren Verhältnissen gehört zunächst das Schullokal mit seiner gesammten Ausrüstung. Vor allem habe dasselbe eine gesunde Lage, geräumige, ventilationsfähige Zimmer und zweckmässige Utensilien. Die Förderung der Zucht verlangt mehr tiefe als breite Klassen und einen erhabenen Sitz des Lehrers, der Unterricht eine abgelegene Lage und zweckentsprechende Ausstattung der Lehrmittel, die Bildung endlich eine, wenn auch einfache, doch würdige Ausschmückung des Hauses wie der einzelnen Räume. Die Schuldotation

umfasst insbesondere die Beschaffung der Geldmittel für Einrichtung und Erhaltung der Schule, welche von allen erwachsenen Mitgliedern der Schulgemeinde und dem Staate zu leisten ist, denn die Früchte kommen auch den kinderlosen Familien, den ledigen Erwachsenen und dem Staate zu gute.

Die inneren Verhältnisse beziehen sich auf das Schulrecht, welches in jedem Staate durch ein ausführliches Schulgesetz zu regeln ist. Das Schulrecht bestimmt hauptsächlich die Grenzen zwischen Schule, Haus, Staat und Kirche sowie die äusseren Mittel der Zucht. Die Schulorganisation gliedert den ganzen Organismus der Schule und grenzt genau die Pflichten und Rechte eines jeden ab. Als die wesentlichsten Glieder dieses Organismus sind zu betrachten der Lehrer, der Ordinarius, der Leiter (der Inspektor), der Schulvorstand und die staatlichen Behörden. Durch den Schulplan wird die Aufgabe der Schule und die Mittel und Wege zur Erreichung derselben genau bestimmt, zunächst im grossen und ganzen, sodann für jede einzelne Abtheilung.

§ 57.

Literatur der Schule.

I. Arten der Schulen.

1. Allgemeine Knabenschulen.

A. höhere.

a. Gymnasium.

Niethammer. Der Streit des Philanthropismus und Humanismus. Jena 1808.

A. F. Bernhardi. Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.

Thiersch. Ueber gelehrte Schulen. Stuttgart 1829.

Scheibert. Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836.

J. H. Deinhardt. Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.

Seebeck. Einige Worte zur Verständigung über Sinn und Zweck des Gymnasialunterrichts. Jena 1841.

A. Kapp. Gymnasial-Pädagogik im Umrisse. 1841.

Weiss. Gymnasien und Realschulen. Leipzig 1841.

Köchly. Zur Gymnasialreform. Leipzig 1845.

Köchly. Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart. Leipzig 1845.

Rothert. Die Schulreform. Aurich 1848.

H. Brock. Protest gegen Dir. Rotberts Gesammtgymnasium. Hannover 1848.

T. Wittstein. Zustand unsrer Gymnasien. Hannover 1848.

Mützell. Pädagogische Skizzen, die Reform der höheren deutschen Schulen betreffend. Berlin 1850.

W. Herbst. Das classische Alterthum in der Gegenwart. 1852.

K. Schmidt. Gymnasialpädagogik. Köthen 1857.

G. Thaulow. Die Gymnasialpädagogik im Grundriss. Kiel 1858.

Sternberg. Die unabweisbare Nothwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien. Stuttgart 1860.

L. Kühnast. Parallele zwischen Gymnasien und Realschulen. Rastenburg 1860.

*) K. A. J. Lattmann. Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. Göttingen 1860.

Baumstark. Ueber Fr. A. Wolf und die Gelehrtenschule oder die Gymnasialpädagogik. Leipzig 1864.

A. Wilhelm. Praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien. Wien 1870.

Jäger. Gymnasium und Realschule I. O. Mainz 1871.

Neubauer. Gymnasium und Realschule. Langensalza 1871.

Beck. Das Grundübel in der modernen Jugendbildung mit vorzüglicher Berücksichtigung der Gymnasien. Berlin 1872.

L. Meyer. Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungsanstalten. Breslau 1873.

Peter. Zur Reform unsrer Gymnasien. Jena 1874.

*) K. L. Roth. Gymnasialpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1874.

Wohlrab. Gymnasium und Gegenwart. Leipzig 1874.

C. Nohl. Mängel und Missstände im höheren Schulwesen. Neuwied 1874.

*) E. Laas. Gymnasium und Realschule. Alte Fragen, mit Rücksicht auf das bevorstehende preussische Unterrichtsgesetz historisch und kritisch von Neuem beleuchtet. Berlin 1875.

W. Armknecht. Die Spaltung des norddeutschen höheren Schulwesens und ihre angebliche Notwendigkeit. Kritisch organisatorische Studie in sachen des Unterrichtsgesetzes. Emden 1875.

G. Weck. Das deutsche Gymnasium. Ratibor 1875.

E. v. Hartmann. Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin 1875.

O. Müller. Zur Reform der höheren Unterrichtsanstalten. Berlin 1875.

Zur Gymnasial-Frage in Oesterreich. Prag 1876.

W. F. L. Schwartz. Der Organismus der Gymnasien in seiner praktischen Gestaltung. Berlin 1876.

Die Forderungen der Gymnasien an ihre Lehrer und Schüler. Eine Stimme aus dem gebildeten Publikum. Halle 1876.

H. Fischer. Die Reform der höheren Schulen. Greifswald 1876.

*) W. Schrader. Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Berlin 1876.

G. Richter. Wesen und Ziele der Gymnasialbildung. Jena 1876.

C. Hirzel. Vorlesungen über Gymnasialpädagogik. Herausg. v. C. Hirzel jun. Tübingen 1876.

E. Zandt. Die Anforderungen der modernen Schulgesetzgebung an die Leistungen des Gymnasialunterrichtes. Karlsruhe 1876.

G. F. Schuller. Hervorragende Mängel unserer gegenwärtigen Gymnasial-Organisation. Mediasch 1876.

K. W. Piderit. Zur Gymnasialpädagogik. Gütersloh 1877.

L. Schneider. Auch für Gymnasial-Reform. Ein Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte. Neu-Ruppin 1877.

L. Vieweger. Die einheitliche höhere deutsche Unterrichtsanstalt. Cleve 1877.

C. Alexi. Das höhere Unterrichtswesen in Preussen. Die inneren Widersprüche in der jetzigen Organisation desselben und deren Beseitigung durch das zu erwartende Unterrichtsgesetz. Gütersloh 1877.

Pia desideria eines Berliner Gymnasiallehrers. Berlin 1878.

J. Sörgel. Die bayerischen Gymnasien sonst und jetzt mit besonderer Beziehung auf Dr. G. Mezger's Schrift „Schulrath Dr. G. C. Mezger" und einige neuere Klagen über unsre Gymnasien. Hof 1878.

K. A. Schmid. Die modernen Gymnasialreformer. Stuttgart 1878.

E. Szelinky. Zur Reform der Gymnasien. Strassburg i/Westpr. 1878.

A. Kekulé. Die Principien des höheren Unterrichts und die Reform der Gymnasien. Bonn 1878.

Der höhere Unterricht. Bemerkungen und Vorschläge, weiteren Kreisen vorgelegt von einem Schulmanne im Elsass. Strassburg 1878.

Die Ueberbürdwng der Gymnasiasten. Ein Wort an die Eltern unsrer Schüler. Von einem preussischen Gymnasialdirector. Gütersloh 1878.

E. im Hof. Die Reorganisation unseres Gymnasiums. Bemerkungen zu den Entwürfen eines Schulgesetzes für den Kanton Schaffhausen. Schaffhausen 1878.

Zur Reorganisation der höheren Schulanstalten vom praktischen Standpunkte aus. Von E. S. Kassel 1879.

*) C. F. v. Nägelsbach. Gymnasial-Pädagogik. 3. Aufl. Herausg. v. G. Autenrieth. Erlangen 1879.

F. Selak. Zur Reform des Gymnasiums als einer Universalschule. Agram 1879.

H. Griesbach. Nochmals Gymnasium und Realschule. Berlin 1879.

M. Salomon. Ueber den Werth der Gymnasialbildung und medicinisch-historischen Kenntnisse für den Mediciner. München 1878.

W. Schrader. Die Verfassung der höheren Schulen. Pädagogische Bedenken. 2. Aufl. Berlin 1879.

b. Realschule.

F. A. Gotthold. Ist es rathsam, die Real- und Bürgerschulen mit dem Gymnasium zu vereinigen? Zur Berichtigung der neuesten pädagogischen Verirrungen. Königsberg 1825.

C. F. F. Haacke. Die Realschule, als Bedürfniss für unsere Zeit, nebst einem Vorschlag zu dessen Befriedigung. Stendal 1832.

F. W. Klumpp. Ueber die Errichtung von Realschulen. Ein Wort zur Verständigung über diese wichtige Frage. Stuttgart 1836.

F. Ammermüller. Die Real- und Gewerbeschulen. Stuttgart 1837.

J. Günther. Die Realschulen und der Materialismus. Halle 1839.

*) Nagel. Die Idee der Realschule. Ulm 1840.

Kühner. Das Realschulwesen. Darmstadt 1843.

Körner. Das Wesen der Realschule. Sondershausen 1844.

C. A. Kletke. Zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens. Breslau 1857.

Rotter. Die Realschule als Mitbegründerin eines freien Bürgerthums. 2. Aufl. Wien 1862.

Kiess. Das Realschulwesen. Stuttgart 1863.

Holzapfel. Wesen und Aufgabe der heutigen Realschule. Magdeburg 1869.

J. Loth. Die Realschulfrage. Leipzig 1870.

Kreissig. Ein Wort zur Realschulfrage. Cassel 1870.

Die Zulassung der Abiturienten der Realschulen 1. Ordnung zu den Facultätsstudien. Köln 1872.

*) Kreissig. Realismus und Realschulwesen. Berlin 1872.

*) K. A. J. Lattmann. Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen 1873.

Paur. Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien. Cöln 1873.

E. F. A. Oertel. Ein Wort zur Entwickelung des Realschulwesens in Sachsen. Leipzig 1873.

Schödler. Der Lateinzwang in der Realschule. Braunschweig 1873.

Kromayer. Die Realschulfrage. Metz 1873.

J. Ostendorf. Das höhere Schulwesen unseres Staats. Düsseldorf 1873.

A. Lang. Ueber Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Realschule. Wien 1874.

C. Balzer. Beiträge zur Realschule. Eisenach 1875.

Ludwig. Die Aufgabe der Realschule. Neuwied 1876.

E. Walser. Die Entwicklung des Realschulwesens und die zu lösenden Unterrichtsaufgaben. Wien 1877.

Bemerkungen zur Realschulfrage. Von einem Mitglied des Abgeordnetenhauses. Berlin 1877.

L. Schacht. Die Gleichberechtigung der Realschule I. Ord. mit dem Gymnasium. Berlin 1878.

F. Olck. Die neuesten Ansichten über die Ziele des höheren Unterrichts. Königsberg 1878.

K. Boettcher. Ueber die sogenannte Einheitsschule. Ein Beitrag zur Lösung der Realschulfrage. Düsseldorf 1878.

O. Steinbart. „Unsere Abiturienten“, ein Beitrag zur Klärung der Realschulfrage. Berlin 1878.

B. Schwalbe. Ueber die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin. Berlin 1878.

E. Salomon. Die medicinische Gesellschaft in Berlin und die Realschulen 1. Ordnung. Bromberg 1879.

Videant consules! Zur Orientirung über Fragen des höheren Bildungswesens, insonderheit über die Forderung der Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien. 2. Ausg. Liegnitz 1879.

F. Küchenmeister. Ueber die Zulassung der gegenwärtigen Realschul-Abiturienten zum Studium der Medicin und Verbesserungs-Vorschläge, be-

treffend die künftige Vorbildung der Medicin-Studirenden auf Gymnasien und Realschulen. Berlin 1879.

C. Mettenheimer. Die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum medicinischen Studium. Ludwigslust 1879.

Hedler. Die Stellung des practischen Arztes zur Realschulfrage. Hamburg 1879.

Schmeding. Realschule und Gymnasium. Duisburg 1879.

K. Friedländer. Die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin. Hamburg 1879.

B. mittlere.

a. Progymnasium.

(Vacat.)

b. Höhere Bürgerschule.

Schmieder. Ueber die Errichtung höherer Bürgerschulen. Berlin 1809.

H. Diekmann. Wie sich die Idee einer höheren Stadtschule gebildet. Zur Einsicht in das Wesen und Bedürfniss dieser Schulen. Königsberg 1819.

Thadey. Die höhere Bürgerschule. Schleswig 1836.

H. Hoschke. Die höhere Bürgerschule, Worte zur Verständigung über Zweck und Bedeutung derselben. Leipzig 1838.

Mager. Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart 1840.

*) Scheibert. Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.

Krumme. Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen 1873.

F. Pfalz. Kann die Realschule II. Ordnung durch die höhere Volksschule ersetzt werden? Pirna 1876.

c. Mittelschule.

D. Horn. Die Mittelschule, ein nothwendiger Ausbau unseres Volksschulwesens. Witten 1871.

R. Senckpiehl. Die deutsche Mittelschule und 6 klassige Stadtschule für Knaben und Mädchen. Leipzig 1874.

*) G. Fröhlich. Die deutsche Mittelschule und ihr organischer Anschluss an die Volksschule. Eisenach 1875.

M. Schneider. Die Knaben-Mittelschulen, ihr Zweck und ihre Organisation. Köthen 1876.

K. F. Schumann. Die höhere Volksschule namentlich in ihrem Verhältnisse zur Realschule 2. Ordnung. Leipzig 1877.

Egger-Möllwald. Oesterreichisches Volks- und Mittelschulwesen in der Periode von 1867—1877. Wien 1878.

A. Dragicsch. Reflexionen über unsre jetzigen Mittelschulen. Laibach 1878.

C. niedere.

a. Fortbildungsschule.

Reichenau. Fortbildungsunterricht im Anschluss an die Volksschule. Berlin 1869.

W. Jahn. Die Fortbildungsschule unserer Jugend. Dresden 1873.

B. Planer. Die Fortbildungsschulen. Wien 1874.

J. J. Kummer. Das Fortbildungsschulwesen. Bern 1874.

P. Buxbaum. Die Fortbildungsschule im Grossherzogthum Hessen. Darmstadt 1876.

C. Hupfer. Vortrag über die obligatorische Fortbildungsschule. Greiz 1876.

*) W. Armstroff. Die Fortbildungsschule, ihre Aufgabe, Organisation u. s. w. Duisburg 1877.

O. Winkler. Wechsellehre und Buchführung in der Fortbildungsschule. Leipzig 1878.

G. V. Schultze. Das deutsche Reich und die Bildung der Jugend nach Entlassung aus der Volksschule. Soldin 1878.

T. Lautz. Die Fortbildungsschulen der Zukunft, im Anschluss an die Geschichte und bisherige Organisation der Fortbildungsschulen in Nassau skizzirt. Wiesbaden 1878.

b. Bürgerschule.

Natorp. Grundriss zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. Duisburg 1804.

W. Harnisch. Die deutsche Bürgerschule. 1830.

F. Schnell. Die Bürgerschule. Leitende Grundsätze bei der Einrichtung von Bürgerschulen. Nebst praktisch erprobten Lehrplänen für dieselben. Berlin 1865.

*) F. Otto. Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Eine culturhistorische Erörterung. Leipzig 1871.

*) G. Schurig. Die deutsche Bürgerschule nach ihrem Wesen und Werden. Gotha 1872.

Süssmann. Die Stellung, Aufgabe und Organisation der 6 klassigen Bürgerschule. Unter steter Berücksichtigung der Volksschule dargestellt. 2. Ausg. Gotha 1878.

c. Elementarschule.

*) G. Fröhlich. Die Volksschule der Zukunft ein Ideal für die Gegenwart. Jena 1866.

W. Lange. Die deutsche National-Volksschule. Hamburg 1872.

*) L. W. Seyffarth. Die deutsche Volksschule. Eine Denkschrift. 2. Aufl. Berlin 1873.

C. Kehr. Worauf es in unsern Volksschulen jetzt hauptsächlich ankommt. Gotha 1877.

L. Odstrcil. Der landwirthschaftliche Volksunterricht. Brünn 1877.

F. Küchler. Die Reform unsrer Volksschule in pädagogischer Richtung. Bern 1879.

2. Allgemeine Mädchenschulen.

A. höhere.

J. W. O. Richter. Die Erziehung der weiblichen Jugend im deutsch-nationalen Sinne. 2. Aufl. Leipzig 1862.

K. v. Raumer. Die Erziehung der Mädchen. Stuttgart 1866.

M. Stöphasius. Ziele und Wege der weiblichen Erziehung nach den Anforderungen der Gegenwart. Berlin 1868.

*) H. Erkelenz. Ueber weibliche Erziehung und Organisation der höhern Töchterschule. Köln 1872.

A. Janke. Die Mängel in der gegenwärtigen äussern und innern Einrichtung und die zeitgemässe Umgestaltung der höhern Töchterschulen. Gekrönte Preisschrift. Berlin 1873.

W. Buchner. Töchterschule oder Fachschule. Gekrönte Preisschrift. Berlin 1873.

*) G. Kreyenberg. Die höheren Töchterschulen. Leipzig 1874.

C. Nohl. Einige wichtige Fragen, das höhere Mädchenschulwesen betreffend. Neuwied 1874.

P. Nostitz. Ein deutsches Real-Gymnasium für Mädchen. Berlin 1875.

Hegewald. Die höhere Töchterschule und ihre Aufgabe. Meiningen 1875.

H. Wettstein. Ueber Erziehung der Töchter. Beiträge zur Lösung der socialen Frauenfrage, speciell der der Lehrerinnenfrage. Uster 1875.

K. Weiss. Religiös-sittliches Element, deutsche Sprache und Literatur in weiblichen Fortbildungsanstalten. Erfurt 1876.

K. Weiss. Unsere Töchter und ihre Zukunft. Mädchen-Erziehungs-Buch. Berlin 1876.

L. Wahl. Die höhere Töchterschule. Ein ernstes Wort in ernster Zeit. Potsdam 1876.

R. Dieck. Die oberen Lehrstellen an höheren Mädchenschulen. 1876.

L. Pertz. Die höhere Mädchenschule. Hannover 1878.

E. Cauer. Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage. Berlin 1878.

R. Schornstein. Ueber die Schrift von Dr. Eduard Cauer, Stadtschulrat zu Berlin, Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage. Leipzig 1878.

B. mittlere.

(Vacat.)

C. niedere.

(Vacat.)

3. Fach-Knabenschulen.

A. höhere.

a. Polytechnikum und ähnliche Anstalten.

M. Becker. Handbuch der Ingenieur-Wissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart 1876.

A. Ritter. Lehrbuch der höheren Mechanik. Hannover 1876.

L. Geisenheimer. Die preussischen Fachschulen. Ein Mahnruf an Staat und Industrie. Breslau 1877.

Das technische Unterrichtswesen in Preussen. Sammlung amtlicher Aktenstücke. Berlin 1879.

F. Klein. Zur Einführung der Staatsprüfungen an den technischen Hochschulen Oesterreichs. Wien 1879.

E. Holzhey. Vorträge über Baumechanik. Wien 1879.

Handbuch der Ingenieurwissenschaften. Leipzig 1879.

J. Fogowitz. Zur Staatsprüfung an den technischen Hochschulen. Wien 1879.

b. Höhere Gewerbeschule.

Der Realunterricht in Preussen und Bayern. Ein Beitrag zur Lösung der baierischen Gewerbeschulfrage. München 1875.

H. Ludewig. Das technische Unterrichtswesen auf der Weltausstellung in Wien 1873, mit besonderer Berücksichtigung des maschinentechnischen Unterrichtes. München 1875.

C. Sitte. Ueber Zweck und Nutzen des Gewerbeschulwesens. Salzburg 1875.

J. Horváth. Das bayerische technische Unterrichtswesen. Nürnberg 1875.

H. Blümner. Technologie und Terminologie der Gewerbe und Künste bei Griechen und Römern. Leipzig 1875.

E. Wilda. Die Organisation österreichischer Staats-Gewerbeschulen. Brünn 1875.

J. Landgraf. Die Handels- und Industriegesetzgebung des deutschen Reichs. Nördlingen 1876.

E. Haunausek. Kritische Bemerkungen über die organisatorischen Verhältnisse von Unterrichtsanstalten gewerblicher Richtung des deutschen Reiches, der Schweiz und Oesterreichs. Wien 1876.

G. Marchet. Die Aufgabe der gewerblichen Gesetzgebung. Weimar 1877.

L. Geisenheimer. Vorschläge zur Gestaltung der preussischen Gewerbeschulen. Leipzig 1878.

Die Umgestaltung der Provinzial-Gewerbeschulen und die Berliner Conferenz. Köln 1878.

P. Berger. Deutsche Gewerbe-Ordnung, nebst den für das Reich erlassenen Zusatzgesetzen und Ausführungsbestimmungen. 3. Aufl. Berlin 1878.

K. Schicker. Die Rechtsverhältnisse der selbständigen Gewerbetreibenden zu ihren Arbeitern nach dem Reichsgesetz vom 17. Juli 1878 und der Hülfskassenzwang nach dem Reichsgesetz vom 8. April 1876. Stuttgart 1878.

P. H. Krug. Gewerbeordnung für das Deutsche Reich in ihrer jetzigen Gültigkeit nebst den damit in Verbindung stehenden Reichs- und sächsischen Landesgesetzen, sowie den einschläglichen Verordnungen. 3. Aufl. Leipzig 1878.

Die Umwandlung der Gewerbeschulen in Realschulen. Von einem ehemaligen Realschulabiturienten, jetzt preussischen Bautechniker. Berlin 1879.

A. Pütsch. Die Reorganisation der Gewerbeschulen und der von ihr zu erwartende Nutzen. Ein Beitrag zur Lösung dieser Frage. Berlin 1879.

B. mittlere.

a. Seminar (s. § 63).

b. Mittlere Gewerbe- und Gewerkeschule.

T. Gerding. Illustrirte Gewerbe-Chemie. Göttingen 1864.

H. Grunow. Die gewerbliche Fortbildungs-Mittelschule. Bedürfniss, Organisation und Lehrplan derselben. Leipzig 1872.

A. v. Dumreicher. Die Pflege des gewerblichen Fortbildungs- und Mittel-Schulwesens durch den österreichischen Staat im Jahre 1872. Wien 1873.

L. W. Moeser. Die Leistungen des Maschinenbaues und der Mechanik in den letzten Jahrzehnden. Leipzig 1875.

G. Holzmüller. Zur Frage der nicht reorganisirten Gewerbeschule. Hagen 1875.

C. Sickinger. Das alte Zunftwesen und die moderne Gewerbefreiheit. Mainz 1875.

G. E. C. Parey. Uebersicht der auf den Gewerbebetrieb in Preussen bezüglichen Gesetze. Magdeburg 1875.

F. Neumann. Der Führer des Technikers zu den wichtigsten Resultaten der Mathematik, Mechanik, Maschinentechnik und Technologie. 5. Aufl. Weimar 1875.

*) O. Mothes. Illustrirtes Baulexikon. Praktisches Nachschlagebuch für Architekten, Maurer, Zimmerleute u. s. w. 3. Aufl. Leipzig 1875.

*) R. v. Wagner. Handbuch der chemischen Technologie mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbestatistik. 10. Aufl. Leipzig 1875.

R. Eitelberger- von Edelberg. Ueber Zeichenunterricht und kunstgewerbliche Fachschulen. Mit einem Anhang, enthaltend Verordnungen über Zeichenunterricht und Daten über die kunstgewerblichen Fachschulen in Oesterreich. Wien 1876.

Auszug aus einem Exposé über die Organisation des gewerblichen Unterrichts in Oesterreich. 3. Aufl. Wien 1876.

A. Ritter. Lehrbuch der technischen Mechanik. 4. Aufl. Hannover 1877.

B. Felisch. Zur Reorganisation der Baugewerksschulen. Berlin 1877.

H. Beck. Was können und sollen Gewerbe, Ackerbau und Handel zu ihrer Hebung von der Schule verlangen? Berlin 1877.

A. Wernicke. Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung, mit Uebungen und Anwendungen auf Maschinen- und Bau-Constructionen. 3. Aufl. Braunschweig 1877.

B. Bucher. Geschichte der technischen Künste. Stuttgart 1878.

E. Hoyer. Lehrbuch der vergleichenden mechanischen Technologie. Wiesbaden 1878.

G. Kosak. Grundriss der mechanischen Technologie. Wien 1878.

J. H. Fehr. Die Artikel des täglichen Bedarfs für Gewerbe, Haus- und Landwirthschaft. Anleitung zur Kenntniss und zur Fabrikation derselben nach eigenen, in langjähriger Praxis erprobten Vorschriften. Leipzig 1878.

W. Röhrich. Die Volkswirthschaft in Lehre und Leben. Stuttgart 1878.

J. Weisbach. Lehrbuch der Ingenieur- und Maschinen-Mechanik. 2. Aufl. Braunschweig 1879.

*) H. Schellen. Die Schule der Elementarmechanik und Maschinenlehre. 4. Aufl. Braunschweig 1879.

Ein ernstes Wort an die Männer der technischen Arbeit. Erwägungen über die gegenwärtigen Verhältnisse der produktiven technischen Arbeit und über die Mittel zur Förderung derselben. Von W. N. Prag 1879.

Die Vorbildung und Ausbildung des Technikers und seine Stellung in Staat und Gesellschaft. Von einem Eisenbahntechniker und Docenten an einer technischen Hochschule. Aachen 1879.

*) Karmarsch und Heeren. Technisches Wörterbuch. 3. Aufl. bearb. von Kick und Gintl. Prag 1879.

E. Wilda. Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen. Leipzig 1879.

*) Das Buch der Erfindungen, Gewerbe und Industrien. 7. Aufl. Leipzig 1879.

c. Handelsschule.

J. Geyer. Lehrbuch der einfachen und doppelten Buchhaltung. Bearb. v. J. Pazelt. 10. Aufl. Wien 1872.

*) F. E. Feller und C. G. Odermann. Das Ganze der kaufmännischen Arithmetik. 12. Aufl. Leipzig 1874.

*) C. G. Odermann. Praktische Anleitung zur einfachen und doppelten Buchhaltung. 6. Aufl. Leipzig 1874.

G. Kurzbauer. Lehrbuch des kaufmännischen Rechnens. 7. Aufl. Wien 1874.

S. Borchardt. Die allgemeine deutsche Wechselordnung. Berlin 1874.

L. Baumblatt. Buchführung für Gewerbe, Handel und Landwirthschaft. Mannheim 1874.

*) E. Amthor. Quintessenz des kaufmännischen Rechnens. 3. Aufl. v. A. Heckelmann und G. Wagner. Leipzig 1875.

V. F. Klun. Allgemeine Handels-Geographie. Wien 1875.
A. Koller. Allgemeines deutsches Handelsgesetzbuch. 2. Aufl. Berlin 1875.
E. Hagen. Die allgemeine deutsche Wechselordnung und das deutsche Wechselstempelgesetz. 2. Aufl. Leipzig 1875.
F. Dahn. Handelsrechtliche Vorträge. Leipzig 1875.
F. Litthauer. Allgemeines deutsches Handelsgesetzbuch nebst Einführungs- und Ergänzungs-Gesetzen unter Ausschluss des Seerechts. 3. Aufl. Berlin 1875.
H. Schmitz. Neuer kaufmännischer Bücherabschluss. 2. Aufl. Leipzig 1876.
F. Kitt. Lehrbuch der doppelten Buchhaltung. Wien 1876.
W. Endemann. Das deutsche Handelsrecht. Systematisch dargestellt. 3. Aufl. Heidelberg 1876.
E. S. Puchelt. Commentar zum allgemeinen deutschen Handelsgesetzbuch. Leipzig 1876.
P. Resch. Die Lehre von den Contocorrenten. Theoretisch und praktisch bearbeitet. Laibach 1876.
J. F. Engler. Kaufmännische Arithmetik. Wien 1877.
O. Swoboda. Die gesammten Contorwissenschaften. Berlin 1877.
*) A. Schiebe. Lehrbuch der Contorwissenschaft. 8. Aufl. v. C. G. Odermann. Leipzig 1877.
S. Salomon. Comtoirhandbuch. 6. Aufl. Berlin 1877.
E. Schick. Katechismus der Waarenkunde. 4. Aufl. v. G. Heppe. Leipzig 1877.
W. Röhrich und W. Röhrich jun. Handbuch des kaufmännischen Rechens. 2. Aufl. Suttgart 1877.
C. Porges. Wiener Handels-Bibliothek. Wien 1877.
A. Christ. Die einfache Buchführung theoretisch und praktisch mit wesentlichen Verbesserungen und Vereinfachungen. 6. Aufl. Elberfeld 1877.
J. Walter. Praktischer Leitfaden für den Wechselverkehr. Eisenach 1877.
A. Bischof. Compendium des Bankwesens. Berlin 1877.
*) H. Makower und S. Meyer. Das allgemeine deutsche Handelsgesetzbuch. 7. Aufl. Berlin 1877.
F. Simon. Gründliche Unterweisung in der Buchführung. Magdeburg 1877.
Rechtsbelehrung über den kaufmännischen Verkehr. Saalfeld 1877.
H. Glogau. Handelsgeographie der europäischen Staaten. Stuttgart 1877.
Andree, Bleibtreu, Borel. Bibliothek der gesammten Handelswissenschaften. Stuttgart 1877.
C. Zehden. Handels-Geographie, auf Grundlage der neuesten Forschungen und Ergebnisse der Statistik. 4. Aufl. Wien 1878.
C. F. Findeisen. Grundriss der Handelswissenschaft oder übersichtliche Darstellung der allgemeinen Handelslehre. 2. Aufl. Graz 1878.
C. Strell. Lehre der einfachen und doppelten Buchhaltung. Wien 1878.
G. Bender. Die einfache und doppelte italienische Buchführung. 3. Aufl. Heilbronn 1878.
T. Wenzelburger. Vollständige Handelswissenschaft. 2. Aufl. Hannover 1878.

A. Beerholdt. Allgemeine Handelswissenschaft. 3. Aufl. 1878.

E. Bittner. Der Einfluss des Capitales auf Gesittung und Wohlfahrt. Wien 1878.

H. Thöl. Das Handelsrecht. 4. Aufl. Leipzig 1878.

W. Trempenau. Praktischer Unterricht in der doppelten Buchführung oder die gesammte Wissenschaft der kaufmännischen doppelten Buchführung für die verschiedensten Handelsgeschäfte und Fabrikzweige, sowie der Societäts-Geschäfte, Commandit-Gesellschaften und der Actien-Unternehmungen. 2. Aufl. Quedlinburg 1878.

F. Bohn. Die Handelswissenschaft, für angehende Kaufleute zur leichten Erlernung. 17. Aufl. v. W. Trempenau. Quedlinburg 1878.

J. Landgraf. Grundzüge der kaufmännischen Rechtskunde mit besonderer Rücksicht auf die deutsche und österreichische Gesetzgebung. Stuttgart 1879.

W. Ruprich. Einige sogenannte Buchführungs-Methoden und Systeme im Vergleich mit dem Systeme der doppelten italienischen Buchführung. Brünn 1879.

J. Morgenstern. Allgemeine deutsche Buchführung oder die Vorzüge und Ergebnisse der doppelten Buchführung in einfacher Buchführung dargestellt. Ein neues, höchst zuverlässiges System. Berlin 1879.

E. L. Jäger. Die ältesten Banken und der Ursprung des Wechsels. Stuttgart 1879.

L. Fort. Hand-Lexikon der gesammten kaufmännischen Wissenschaften. 6. Aufl. v. L. F. Huber. Leipzig 1879.

A. Bisching. Allgemeine Waarenkunde zum Gebrauche für Handels- und Gewerbeschulen. 3. Aufl. Wien 1879.

L. Arnold. Der Wechselverkehr und die hierbei vorkommenden Berechnungen. 2. Aufl. Leipzig 1879.

J. Engelmann. Der Weltverkehr und seine Mittel. Rundschau über Schiffahrt und Welthandel. 3. Aufl. Leipzig 1879.

R. Winkler. Lehrbuch der Buchhaltung. Wien 1879.

M. Haushofer, J. Landgraf, H. Geissler und J. F. Huber. Handbuch der gesammten Handelswissenschaften. Stuttgart 1879.

Handelslexikon. Praktisches Hülfs- und Nachschlagebuch über alle Gegenstände und Verhältnisse des Handels- und Weltverkehrs. Leipzig 1879.

*) F. Noback. Die Handelswissenschaft. 3. Aufl. Leipzig 1880.

*) L. Rothschild. Taschenbuch für Kaufleute, insbesondere für Zöglinge des Handels. Enthaltend: Das Ganze der Handelswissenschaft in gedrängter Darstellung. 21. Aufl. Leipzig 1880.

O. L. Erdmann. Grundriss der allgemeinen Waarenkunde. 10. Aufl. v. C. R. König. Leipzig 1880.

H. Jacobi. Geographie der Industrie und des Handels. I. Deutschland. Kassel 1880.

d. Ackerbauschule.

W. Löbe. Abriss der Geschichte der deutschen Landwirthschaft von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Berlin 1873.

C. G. Giebel. Landwirthschaftliche Zoologie. Naturgeschichte aller der Landwirthschaft nützlichen und schädlichen Thiere. Glogau 1873.

A. Hosäus. Zur Entwickelung und Reform des landwirthschaftlichen Schulwesens. Berlin 1874.

L. v. Wagner. Handbuch der Landwirthschafts-Lehre. Pest 1874.

J. Wilbrand. Kritische Briefe über das landwirthschaftliche Unterrichtswesen in Preussen. 2. Ausg. Hannover 1874.

J. R. Lorenz. Die höchste Stufe des land- und forstwirthschaftlichen Unterrichtes. Wien 1874.

A. v. Obentraut. Die Schule im Dienste der Landeskultur. Wien 1874.

K. Birnbaum. Anleitung zur Vorbildung und zum Studiengang des Landwirths. Leipzig 1874.

A. v. Babo. Natur und Landbau. Ein Lehrbuch der Landwirthschaft und ihrer Hülfswissenschaften. Strassburg 1874.

A. H. v. Lengerke. Die gesammte Chemie der Gutswirthschaft in fünffarbigen Bildern nebst kurzem Text. Görlitz 1875.

A. E. Komers. Die Bedeutung der Pflanzenernährungslehre für Sicherung und Steigerung der Ernten. Prag 1875.

Hanssen. Zur Geschichte norddeutscher Gutswirthschaft seit Ende des 16. Jahrhunderts. Göttingen 1875.

A. Wüst. Die Fortschritte im landwirthschaftlichen Maschinenwesen. Leipzig 1875.

F. Nobbe. Handbuch der Samenkunde. Physiologisch-statistische Untersuchungen über den wirthschaftlichen Gebrauchswerth der land- und forstwirthschaftlichen, sowie gärtnerischen Saatwaaren. Berlin 1875.

C. Müller. Katechismus der landwirthschaftlichen Botanik. 2. Aufl. v. R. Herrmann. Leipzig 1875.

W. Löbe. Die Fortschritte in der Düngerlehre während der letzten 12 Jahre. Systematisch dargestellt und erläutert. Breslau 1875.

W. Löbe. Die Ernährung der landwirthschaftlichen Hausthiere nach naturwissenschaftlichen Grundsätzen. Leipzig 1875.

J. Au. Das höhere landwirthschaftliche Unterrichtswesen. Berlin 1875.

G. Wanderley. Die ländlichen Wirthschaftsgebäude in ihrer Construction, ihrer Anlage und Einrichtung. Halle 1875.

E. Wolff. Anleitung zur Untersuchung landwirthschaftlich wichtiger Stoffe. 3. Aufl. Berlin 1875.

Landwirthschaftliche Bibliothek. Leipzig 1875.

Bibliothek landwirthschaftlicher Klassiker. Berlin 1876.

E. Wolff. Die Ernährung der landwirthschaftlichen Nutzthiere. Kritische Zusammenstellung der in neuerer Zeit durch thierphysiologische Versuche erlangten Resultate in ihrer Bedeutung für die Aufgabe der landwirthschaftlichen Thierhaltung. Gekrönte Preisschrift. Berlin 1876.

C. M. Seilern. Ueber den höheren landwirthschaftlichen Unterricht. Wien 1876.

F. Wilbrand. Die Lehre von den landwirthschaftlichen Gewerben. Hildesheim 1876.

A. Mayer. Lehrbuch der Agrikulturchemie in 40 Vorlesungen. Heidelberg 1876.

W. Loebe. Landwirthschaftliche Flora Deutschlands. 4. Aufl. Dresden 1876.

S. A. Pfaunstiel. Grundzüge der landwirthschaftlichen Viehzucht und Betriebslehre. Döbeln 1876.

K. v. Langsdorff. Die Organisation des landwirthschaftlichen Unterrichtswesens im Königreich Sachsen. Dresden 1876.

C. E. Langethal. Handbuch der Landwirthschaftlichen Pflanzenkunde und des Pflanzenbaues. 5. Aufl. Berlin 1876.

C. Stephany. Die Bedeutung der Landwirtschaftsschule und ihre Stellung im Zusammenhang der allgemeinen Schul-Reformfragen. Danzig 1876.

*) J. v. Liebig. Die Chemie in ihrer Anwendung auf Agricultur und Physiologie. 9. Aufl. von Ph. Zöllner. Braunschweig 1876.

W. Detmer. Die naturwissenschaftlichen Grundlagen der allgemeinen landwirthschaftlichen Bodenkunde. Leipzig 1876.

R. Braungart. Die Wissenschaft in der Bodenkunde. Leipzig 1876.

Richter. Der Landwirth als Thierarzt. Berlin 1876.

W. Trempenau. Die landwirthschaftliche Buchführung nach der doppelten italienischen Methode. Arnstadt 1877.

J. R. Lorenz. Ueber Bedeutung und Vertretung der land- und forstwirthschaftlichen Meteorologie. Wien 1877.

*) Schlipf. Populäres Handbuch der Landwirthschaft. 8. Aufl. Berlin 1877.

C. J. Ebert. Die landwirthschaftlichen Verhältnisse in vergleichender Darstellung für das praktische Bedürfniss. 4. Aufl. v. A. Ebert. Leipzig 1877.

A. Werner. Lehrbuch der praktischen Landwirthschaft. Leipzig 1877.

W. Staas. Gesetze für den Landwirth. Frankfurt a/O. 1877.

H. Settegast. Die Landwirthschaft und ihr Betrieb. Breslau 1877.

E. Perels. Handbuch des landwirthschaftlichen Wasserbaus. Berlin 1877.

F. Machts. Der Landwirth als Forstmann. Wien 1877.

T. v. Gohren. Die Agrikulturchemie nach dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft und Erfahrung. Leipzig 1877.

H. Else. Die Lehre von der Buchhaltung für Landwirthe; auf Grund volkswirthschaftlicher Ideen in ihren bisherigen Schwierigkeiten gelöst und nach doppeltem kaufmännischen System bearbeitet. Pirna 1877.

T. Balcke. Bilder aus der Geschichte der deutschen Landwirthschaft. Leipzig 1877.

L. Vieweger. Die zweckmässigste Einrichtung einer Landwirthschaftsschule. Cleve 1877.

M. Wilkens. Form und Leben der landwirthschaftlichen Hausthiere. Systematische Darstellung ihrer Morphologie und Physiologie zur wissenschaftlichen Begründung der Thierzucht. Wien 1878.

C. Michel. Ideen und Vorschläge zur Förderung und Hebung der Landwirthschaft und des landwirthschaftlichen Fortbildungs-Unterrichts. 4. Aufl. Berlin 1878.

J. Hendrich. Die wichtigsten landwirthschaftlichen Culturpflanzen. Prag 1878.

W. Löbe. Hand-Lexikon der gesammten Landwirthschaft und der in dieselbe einschlagenden Volkswirthschaft und Naturwissenschaft. 2. Aufl. Leipzig 1878.

A. Hosäus. Grundzüge der Agrikulturchemie. Heidelberg 1878.
E. Zorn. Die äusseren Krankheiten der landwirthschaftlichen Haussäugethiere. Ihre Erkennung, Behandlung und Verhütung. Berlin 1878.
F. Grosswendt. Die inneren Krankheiten der landwirthschaftlichen Säugethiere. Ihre Erkennung, Behandlung und Verhütung. Berlin 1878.
G. J. G. F. Flemming. Physiologie und allgemeine Pathologie der Haussäugethiere. Berlin 1878.
G. Walz. Landwirthschaftliche Betriebslehre. 2. Aufl. v. Weber. Stuttgart 1878.
F. Schulze. Lehrbuch der Chemie für Landwirthe. 3. Aufl. v. T. Hübener. Leipzig 1878.
E. v. Rodiczky. Beiträge zur Geschichte, Statistik und Bibliographie der wichtigsten Culturpflanzen. Wien 1878.
J. Kretschmer. Des praktischen Landwirthes chemischer Rathgeber. Prag 1878.
*) G. Krafft. Lehrbuch der Landwirthschaft auf wissenschaftlicher und praktischer Grundlage. 2. Aufl. Berlin 1878.
A Klapka. Die landwirthschaftliche doppelte Buchführung. 2. Aufl. Wien 1878.
Gesetz-Sammlung für Landwirthe. Berlin 1878.
J. Pohl. Handbuch der landwirthschaftlichen Rechnungsführung. Berlin 1879
J. A. Oborny. Die Meteorologie und Wettertelegraphie im Dienste der Landwirthschaft. Leipzig 1879.
F. Müller. Der landwirthschaftliche Pflanzenbau. Wien 1879.
F. C. Schulz. Welche Schule hat der Landwirt zu seiner allgemeinen Vorbildung zu besuchen? Ein Beitrag zur Würdigung der Landwirtschafts-Schulen. 2. Aufl. Brieg 1879.
*) Thiel's kleines landwirthschaftliches Lexikon. Leipzig 1879.
*) Thiel's Landwirthschaftliches Konversations-Lexikon. Redig. v. Birnbaum und Werner. Leipzig 1879.
*) A. Thaer. Grundsätze der rationellen Landwirthschaft. 2. Aufl. 1879.
J. Stehele. Anwendung der Rechnungskunst auf die Landwirthschaft. 3. Aufl. Augsburg 1879.
G. C. Schulz. Die natürlichen Verhältnisse der Landwirthschaft oder die Ernten, der Verkauf und der Ersatz. Ein Beitrag für die Theorie des Prof. J. B. Lambl in Prag. Leipzig 1879.
A. Rosenberg-Lipinsky. Der praktische Ackerbau in Bezug auf rationelle Bodenkultur, nebst Vorstudien aus der unorganischen und organischen Chemie. Breslau 1879.
*) Otto-Birnbaum. Lehrbuch der rationellen Praxis der landwirthschaftlichen Gewerbe. 7. Aufl. Braunschweig 1879.
E. Heiden. Lehrbuch der Düngerlehre. 2. Aufl. Hannover 1879.
F. Haberlandt. Der allgemeine landwirthschaftliche Pflanzenbau. Wien 1879.
L. Grandeau. Handbuch für agriculturchemische Analysen. Berlin 1879.
F. Engel. Handbuch des landwirthschaftlichen Bauwesens mit Einschluss der Gebäude für landwirthschaftliche Gewerbe. 6. Aufl. Berlin 1879.

E. Perels. Handbuch des landwirthschaftlichen Maschinenwesens. 2. Aufl. Jena 1879.

*) J. v. Kirchbach. Handbuch für Landwirthe oder Zusammenstellung der Grundsätze, Ansichten und Angaben verschiedener Schriftsteller in Betreff der wichtigsten Gegenstände der Landwirthschaft. 9. Aufl. v. K. Birnbaum. Berlin 1880.

C. niedere.

a. Gärtnerschule.

J. Hartwig. Praktisches Handbuch der Obstbaumzucht. 2. Aufl. Weimar 1871.

E. Lucas. Eine kurze beschreibende Darstellung der praktischsten älteren wie neueren Geräthe für Obstbau und Gartencultur. Ravensburg 1871.

J. G. Beer. Grundzüge der Obstbaukunde. Wien 1872.

J. W. Jelinek. Die Reform der Obstbaumzucht und das Geheimniss der neuen Obstbaumveredlung. Prag 1873.

L. Trzeschtik. Der Garten-Architekt. Anleitung zur stylvollen Anlage und Herstellung von Gebäuden und Beiwerk für Gärten jeder Art. Wien 1875.

E. Lucas. Einleitung in das Studium der Pomologie. Stuttgart 1877.

M. Kolb. Theorie des Gartenbaues. Stuttgart 1877.

*) Schmidlin. Gartenbuch. 4. Aufl. v. T. Nietner und T. Rümpler. Berlin 1877.

W. Legeler. Die praktische Messkunst und Mathematik für Gärtner, Landwirthe u. s. w. 3. Aufl. v. G. Eichler. Leipzig 1877.

Vilmorin. Illustrirte Blumengärtnerei. Herausg. v. J. Grönland u. T. Rümpler. Berlin 1877.

*) H. Jäger. Katechismus der Ziergärtnerei. 4. Aufl. Leipzig 1877.

H. Jäger. Die Baumschule. 4. Aufl. Hannover 1877.

H. Jäger. Lehrbuch der Gartenkunst. Leipzig 1877.

A. Winter. Vollständiges Gartenbuch. Langensalza 1878.

H. Jäger. Flora im Garten und Hause oder die Lieblingsblumen der Deutschen, Beschreibung, Anzucht, Behandlung und Verwendung. Hannover 1878.

L. Abel. Die Gartenkunst in ihren Formen planimetrisch entwickelt. Wien 1878.

O. Hüttig. Geschichte des Gartenbaus. Berlin 1879.

W. Lauche. Deutsche Pomologie. Berlin 1879.

Grundlehren des Gartenbaues. Stuttgart 1879.

*) T. Rümpel. Illustriertes Gartenbau-Lexikon. Berlin 1880.

b. Handwerkerschule.

Die Entstehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschule in Württemberg. Stuttgart 1873.

Zur Frage der Erziehung der industriellen Classen in Oesterreich. Wien 1876.

G. Müller. Die Buchführung des kleinen Geschäftsmannes bez. Handwerkers in practischer Form. Olbernhau 1876.

K. Bücher. Die gewerbliche Bildungsfrage. 1877.

S. Brüggemann. Praktisches Hülfsbuch für Handwerker und Geschäftsleute zur Anfertigung von Briefen und Geschäftsaufsätzen sowie für die einfache kaufmännische Buchführung. Münster 1877.

R. Nagel. Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. Eisenach 1878.

C. Landsberg. Die gegenwärtige Lage der Industrie und die Bestrebungen zur Förderung des Handwerks in Werkstatt und Schule. Hannover 1878.

C. G. Pfullmann. Buchführung für Handwerker und kleinere Geschäftsleute. Leipzig 1878.

J. Keller. Das deutsche Handwerk und praktische Vorschläge zu Hebung desselben. 2. Aufl. Chemnitz 1878.

4. Fach-Mädchenschulen.

A. höhere.

(Vacat.)

B. mittlere.

(Vacat.)

C. niedere.

(Vacat.)

II. Aeussere Verhältnisse der Schule.

a. Schullokal.

F. Vacquer und A. W. Hertel. Entwürfe von Schulhäusern für Stadt und Land. Weimar 1863.

Fahrner. Das Kind und der Schultisch. Die schlechte Haltung der Kinder beim Schreiben und ihre Folgen, sowie die Mittel, derselben in Schule und Haus abzuhelfen. 2. Aufl. Zürich 1865.

A. Hermann. Ueber die Einrichtung zweckmässiger Schultische. Braunschweig 1868.

J. Frey. Der rationelle Schultisch als das hauptsächlichste Verhütungsmittel der schlechten Brustentwicklung, der schlechten Haltung und der Rückgratsverkrümmung. Zürich 1868.

M. Flinzer. Ueber die Anforderungen der öffentlichen Gesundheitspflege an die Schulbänke. Chemnitz 1869.

Buchner. Zur Schulbankfrage. Berlin 1869.

Schober. Die Olmützer Schulbank für Gemeinden, Lehrer und Schulbehörden. 1870.

W. Zwez. Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. 2. Aufl. Weimar 1870.

C. H. Schildbach. Die Schulbankfrage und die Kunze'sche Schulbank. 2. Aufl. Leipzig 1872.

C. W. Hase. Das Volksschulhaus. Kurze Anleitung zum Bau und zur innern Einrichtung desselben. Hannover 1872.

Hittenkofer. Der Schulhausbau. Leipzig 1875.

J. Lattmann. Neue Construction einer Schulbank. Göttingen 1875.

W. Kuby. Das Volks-Schulhaus mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse auf dem Lande und in kleinen Städten. Augsburg 1875.

A. Hofmann. Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege. Mit brieflichen Gutachten über Luftheizung u. s. w. von Frhrn. J. v. Liebig und mehreren Professoren, Aerzten, Technikern und Schulmännern. Nürnberg 1876.

A. Linsmayer. Die münchener Schulbank. München 1876.

Einrichtung der Schulhäuser und Gesundheitspflege in den Schulen. Klagenfurt 1877.

E. Haesecke. Theoretisch-praktische Abhandlung über Ventilation in Verbindung mit Heizung. Berlin 1877.

K. Munde. Zimmerluft, Ventilation und Heizung. 2. Aufl. Leipzig 1877.

L. Degen. Praktisches Handbuch für Einrichtungen der Ventilation und Heizung in öffentlichen und Privatgebäuden nach dem System der Aspiration. 2. Aufl. München 1878.

J. Boettcher. Worauf ist bei dem Bau und der Einrichtung von Schulhäusern zu achten? Mitau 1878.

F. Küchler. Die Reform unsrer Volksschule in hygienischer Richtung. Bern 1878.

H. Kohn. Die Schulhygiene auf der Pariser Weltausstellung 1878. Breslau 1879.

A. Wolpert. Theorie und Praxis der Ventilation und Heizung. Braunschweig 1879.

Bericht über die Untersuchung der Heizungs- und Ventilations-Anlagen in den städtischen Schulgebäuden in Bezug auf ihre sanitären Einflüsse, erstattet im Auftrage des Magistrats zu Berlin. Berlin 1879.

b. Schuldotation.

W. U. Jütting. Zur Dotation der preussischen Volksschule. Leipzig 1872.

Entwurf einer deutschen Gemeindeschulordnung nebst zwei Bänden Motive und Anlageband. Berlin 1874.

III. Innere Verhältnisse der Schule.

a. Schulrecht.

K. Kirsch. Das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1855.

*) Vormbaum. Evangelische Schulordnungen. Gütersloh 1860.

L. Wiese. Das höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung. Berlin 1869.

Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preussen. Vom Jahre 1817—1868. Berlin 1869.

J. C. N. Backhaus. Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Sammlung der neuesten Schulgesetze. Osnabrück 1873.

A. Mann. Die Competenzen der Lehrer-Collegien der höheren Unterrichts-Anstalten in Preussen. Brandenburg 1874.

Die höheren Schulen und das bevorstehende Unterrichtsgesetz in Preussen. Leipzig 1874.

L. Wiese. Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preussen. Berlin 1875.

C. F. Koch. Allgemeines Landrecht für die preussischen Staaten. 5. Ausg. Bearb. v. F. Förster. Berlin 1875.

*) W. Grattenauer. Das Schulrecht des preussischen Staates in seiner heutigen Gestalt nach den Bestimmungen des allgemeinen Landrechts und der späteren Gesetzgebung dargestellt. Berlin 1875.

Das Volksschulwesen im Königreich Sachsen. 2. Aufl. Leipzig 1876.

E. Frahm. Gesetze, Verordnungen und Entscheidungen, betreffend das gesammte Volksschulwesen in Mecklenburg-Schwerin. Parchim 1876.

E. Speicher. Gesetze und Verordnungen über das Elementar-Schulwesen mit besonderer Rücksicht auf den Regierungs-Bezirk Trier. Trier 1876.

E. Schäffler. Handbuch über die Gesetze und Einrichtungen des evangelischen Volksschulwesens in Württemberg. 2. Aufl. Stuttgart 1876.

J. G. Hanschmann. Das Strafrecht der Schule. 4. Ausg. v. A. B. Hanschmann. Leipzig 1876.

L. Clausnitzer. Geschichte des preussischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Berlin 1876.

J. Beeger. Die Disciplinargewalt der Schule. Leipzig 1876.

H. Beck. Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für Preussen. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1876.

A. Materne. Gesetz über die Pensionirung der Reichs- und Staatsbeamten. Breslau 1876.

K. Walcker. Ein preussisches Unterrichtsgesetz oder ein Reichsgesetz über die militärische Jugenderziehung? Berlin 1877.

O. E. Walter. Das königlich sächsische Volksschulrecht. Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873. 3. Aufl. Dresden 1877.

P. Schramm. Grundgedanken und Vorschläge zu einem deutschen Unterrichtsgesetz. Preisgekrönt. Zürich 1877.

C. Alexi. Das höhere Unterrichtswesen in Preussen. Die inneren Widersprüche in der jetzigen Organisation desselben und deren Beseitigung durch das zu erwartende Unterrichtsgesetz. Gütersloh 1877.

R. Götz. Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. Aug. 1876 und die Ausführungsverordnung vom 29. Jan. 1877 mit Lehr- und Prüfungsordnungen. Leipzig 1877.

J. Beeger. Entwurf eines Schulgesetzes für das Königreich Preussen. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1877.

A. Obentraut. Die österreichischen Volksschulgesetze. 2. bis zum Jahre 1877 fortgeführte Aufl. Wien 1878.

H. Vandenesch. Gesetze und Verordnungen über das Volksschulwesen mit besonderer Berücksichtigung des Regierungs-Bezirkes Aachen. Aachen 1878.

*) G. A. Grotefend. Das allgemeine preussische Landrecht und die Gesetze und Verordnungen für den preussischen Staat aus der Zeit vor 1866. Düsseldorf 1878.

H. Meissner. Handbuch für Verwaltungsbeamte. Gesetze und Verordnungen, betreffend die Rechtsverhältnisse der preussischen Staatsbeamten. Halle 1879.

*) Giebe. Die Verordnungen betreffend das gesammte Volksschulwesen in Preussen. 3. Aufl. Düsseldorf 1879.

K. Streich. Die Rechtsverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen an den Volks- und höheren Mädchenschulen. Stuttgart 1879.

A. Joos. Die Gesetze und Verordnungen über Elementarunterricht, Fortbildungsunterricht und Mittelschulen für die weibliche Jugend im Grossherzogthum Baden, gesammelt und erläutert. Heidelberg 1879.

Entscheidungen und Verordnungen der obersten Schulbehörde zu dem Gesetz, das Volksschulwesen betreffend. Dresden 1879.

*) K. C. F. Laacke. Die Schulaufsicht in ihrer rechtlichen Stellung. Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen, behördlichen Verordnungen und gerichtlichen Entscheidungen zum Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872. Berlin 1879.

b. Schulorganisation.

G. Fröhlich. Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts, der Kultur und des Zeitgeistes. Jena 1868.

T. Heckenhayn. Organisation des Volksschulwesens mit Rücksicht auf gegebene Verhältnisse für Stadt und Land entworfen. Heidelberg 1869.

*) F. W. Dörpfeld. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld 1869.

J. Böhm. Die Organisation der Volksschule. Nördlingen 1875.

C. Nohl. Ein neuer Schulorganismus. Zugleich Kritik des gesammten Schulwesens. Neuwied 1877.

C. Westerwick. Was soll eine gute Schulinspection leisten? Eine Antwort auf den so bezeichneten Vortrag des Hrn. Rektor Henkel-Parchim auf der Boizenburger Landeslehrervereins-Versammlung. Wismar 1878.

Organisation, Leitung und Aufsicht der Volksschule. Zugleich kritische Beleuchtung des von dem Vorstande der allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz bearbeiteten pädagogischen Gutachtens: „Die 4- und 8klassige Volksschule“. Mit besonderer Berücksichtigung der Hauptlehrerfrage. Herausg. vom freien Lehrervereine in Duisburg. Wittenberg 1878.

Fopp. Die Schulaufsicht. Zürich 1878.

O. Henckel. Beiträge zur Schulaufsichtsfrage. Wismar 1879.

c. Schulplan.

K. Schneider. Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule. 2. Aufl. Bromberg 1867.

*) E. T. Goltzsch. Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, zunächst für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist, mit besonderer Hervorhebung des Katechismus nach dessen Stellung zur Bibel und zur Kirche. 5. Aufl. Berlin 1870.

H. Huth. Lehrplan für Knaben- und Mädchen-Bürger-schulen, sowie Volksschulen ausgearbeitet. Berlin 1871.

A. Schmidt. Kurzgefasster Lehrplan für die einklassige Volksschule. Leipzig 1873.

H. Mehliss. Vollständiger und ausführlicher Lehrplan für einklassige Volksschulen. Hannover 1873.

H. Jastram. Lehrplan für Volksschulen mit einem Lehrer. 2. Aufl. Hannover 1873.

*) F. W. Dörpfeld. Grundlinie einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen. Gütersloh 1873.

Lehrpläne für Volks- und Bürgerschulen. (Normal-Lehrpläne.) Veröffentlicht durch Verordnung des k. k. (österreichischen) Unterrichts-Ministerium vom 18. Mai 1874. Wien 1874.

*) R. Schornstein. Ausführlicher Lehrplan einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt. Elberfeld 1874.

*) Schneider. Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preussen. Berlin 1875.

O. A. Grüllich. Lehrplan für die Volksschule. Löbau 1875.

*) G. Süssmann. Die Stellung, Aufgabe und Organisation der 6 klassigen Bürgerschule. Unter steter Berücksichtigung der Volksschulen dargestellt. 2. Ausg. Hannover 1875.

C. Beckström. Einrichtungs- und Unterrichtsplan für ein- und mehrklassige Volksschulen auf dem Lande. Mit Berücksichtigung der neuesten Verordnungen herausgegeben. Berlin 1875.

W. Armstroff. Lehrplan für sechsklassige Volksschulen. 2. Aufl. Duisburg 1875.

A. Dammann. Die deutsche Mädchen-Bürgerschule. Ein vollständiger Unterrichtsplan. 2. Aufl. 1876.

A. Pohlmann. Einrichtungsplan für eine zweiklassige Rektoratschule. Bensheim 1877.

Vertheilung des Lehrstoffes für dreiclassige ländliche Werktagsschulen. Ludwigshafen 1877.

R. Reichardt. Methodische Anleitung zur Ertheilung des Unterrichts in der einfachen Volksschule, mit speciellen Lehr- und Stundenplänen für 2—6 klassige Schulen. 2. Aufl. Dresden 1877.

E. Eckardt. Lehr- und Stundenpläne für die einfache Volksschule. Leipzig 1877.

Schönen. Lehrplan für sämmtliche Schulen (Halbtags-, einklassige-, zwei- und dreiklassige mit 2 Lehrkräften, drei-, vier-, fünf- und sechsklassige) mit monatlicher Vertheilung des gesammten Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Schulklassen und deren Abtheilungen. Rheinbach 1877.

*) J. Meyer. Ausführlicher Lehrplan für eine Halbtagsschule. Leipzig 1878.
G. Süssmann. Der Lehrplan für den Real-Unterricht in der sechsklassigen Bürgerschule. 2. Ausg. Hannover 1878.
Uellner. Vollständiger Lehrplan für eine 8klassige Bürger-Mädchenschule. Düsseldorf 1878.
*) G. Kreyenberg. Lehrplan der höheren Mädchenschule. Mit Motiven und unter Berücksichtigung gesundheitlicher Forderungen. Iserlohn 1878.
O. Kunze. Lehrplan für eine sechsklassige Volksschule. Leipzig 1879.
F. Wild. Stoffpläne für die einfachen Volks- und Fortbildungsschulen. 2. Aufl. Leipzig 1879.
Seebold. Entwurf eines Lehrplans für einklassige Volksschulen. 4. Aufl. Hannover 1879.
Normallehrplan für die württembergischen Volksschulen. Stuttgart 1879.
F. Polak und H. Kellner. Lehrplan mit Pensenvertheilung, Lehrbericht und Lektionsplänen für getheilte, ein-, zwei- und dreiklassige Volksschulen. Wittenberg 1879.
A. Liese. Lehrpläne für die ein- und mehrklassige Volksschule. Neuwied 1879.
W. Bornemann. Lehrpläne für den Unterricht in den Realien nebst methodischen Winken und Regeln für sämmtliche Schulsysteme. Kreuznach 1879.
J. Meyer. Lehrpläne für die einfache Volksschule. (Halbtagsschule, einklassige, zwei- und dreiklassige mit 2 Lehrern, sowie dreiklassige Schule.) Hannover 1879.
A. Dammann. Die Selekta der deutschen Bürger-Mädchenschule und das Lehrerinnen-Seminar. Zwei Unterrichtspläne. Berlin 1880.
A. Bohlmann. Vollständiger Lehrplan nebst Pensenvertheilung und Lektionsplänen für eine ungetheilte einklassige Volksschule. Leipzig 1880.
J. N. Hartmann. Pensen-Material für eine ein- wie eine zweiklassige Schule. Kassel 1880.

§ 58.

Das Alumnat.

Weniger auf innerer als auf äusserer Nothwendigkeit beruht das Alumnat, da die Familie im Zusammenwirken mit der Schule vollständig die Forderungen einer dem Zwecke und der Natur des Menschen entsprechenden Erziehung zu erfüllen vermag. Es ist daher kein sich aus der Erziehung nothwendig ergebender Faktor, als vielmehr aus anderweitigen gesellschaftlichen Gründen. Das Wesen des Alumnates beruht auf der unmittelbaren Vereinigung der Familie und der Schule, indem es von einem Centrum aus seinen Zöglingen neben der Schulerziehung zugleich auch einen möglichst vollständigen Ersatz der Familienerziehung zu bieten versucht, so dass die Erziehung desselben neben der ersten Zeit der Familienerziehung in der That eine ungetheilte ist. Diesem Wesen entsprechend kann die Aufnahme des Zög-

lings erst mit dem Beginn des schulpflichtigen Alters stattfinden, seine Entlassung dagegen am besten nach vollendeter Erziehung.

Trotz der Absicht, die Familie zu ersetzen, ist dieses jedoch nur in sehr unvollständiger Weise möglich. Denn abgesehen davon, dass der mütterliche Einfluss, welcher besonders in der ersten Jugend von der grössten Bedeutung ist, gänzlich fehlt, wird naturgemäss in einem Alumnate der Charakter der Familienerziehung durchaus verwischt und nähert sich fast ganz der Schulerziehung, da hier die Eltern durch die Lehrer, die Geschwister durch die Mitschüler vertreten werden; daher trägt der ganze Organismus mehr einen bis in's kleinste durch Gesetze geregelten Charakter als den einer freieren Erziehung der Familie. Dagegen treten die Vortheile, welche die Schule gegenüber der häuslichen Erziehung bietet, hier offenbar in doppelter Stärke hervor, wodurch aber wohl schwerlich der angegebene Nachtheil aufgehoben wird.

Die Berechtigung des Alumnats knüpft sich demnach wesentlich an äussere Rücksichten, die es unter Umständen allerdings als eine Wohlthat erscheinen lassen.

§ 59.

Literatur des Alumnats.

Ueber Jugendbildung überhaupt und Vorschul- und Institutswesen insbesondere. Nürnberg 1875.

III. Theil.

Die aus dem Erziehungssubjekt abgeleiteten Erziehungsmittel.

§ 60.

Eintheilung.

Die Erziehungssubjekte sind in der Familie die Eltern, in der Schule der Lehrer, oder der Eltern und Lehrer in einer Person darstellende Hauslehrer. Sollen diese Erzieher aber ihrer Aufgabe gewachsen sein, so muss nicht nur ihre eigene Erziehung eine möglichst vollendete sein, sondern in steter Selbsterziehung weiter arbeitend, haben sie nach menschlichen Kräften das Ideal in sich selber zu verkörpern, welches aus den anvertrauten Zöglingen herauszubilden ihre Aufgabe ist.

Ausser jenen Erziehern giebt es allerdings noch eine grosse Menge Erziehungsgehülfen, ohne deren Mitwirkung jede Erziehung fast unmöglich gemacht würde; da sie jedoch sämmtlich nicht nach bewussten Grundsätzen hierbei verfahren, so sind sie auch nur zufällige oder gelegentliche Miterzieher, nicht aber im pädagogischen Sinne selbstständige Erzieher. denn die Wissenschaft vermag mit zufälligen Grössen nicht zu rechnen.

§ 61.

Die Eltern.

Verlangt man überall im Leben mit vollem Recht, dass die Thaten eines Jeden mit seinen Worten und Grundsätzen übereinstimmen, so muss dieses ganz besonders von einem Erzieher um so mehr verlangt werden, als bei der Nichtübereinstimmung derselben die gesammte erziehende Thätigkeit nicht nur keine Erfolge erzielt, sondern sogar von gradezu verderblicher Wirkung ist.

Es leuchtet hieraus von selber die unbedingte Nothwendigkeit der Selbstzucht der Eltern ein. Die Uebereinstimmung der Eltern sei zunächst eine äussere, sofern zwischen ihnen keine Differenz über die Kinderzucht besteht; eine innere, sofern Beispiel und Wort in Einklang mit einander stehen, wie ja Zucht und Selbstzucht demselben Grunde entwachsen sind und auch dasselbe Ziel verfolgen. Eine ebenso wichtige Pflicht der Eltern ist es, das im Unterricht Ueberlieferte durch Selbstunterricht zu erweitern und zu vertiefen. Darf man von jedem, dessen Sinn über die Befriedigung der äusseren Bedürfnisse hinausgeht, erwarten, dass er die geistigen Interessen seiner Zeit in ihren Haupterscheinungen verfolgt, so ist dies doppelt die Pflicht eines Vaters. Nicht genug, dass er mit Beihülfe der Mutter die ersten Geisteskeime des Kindes weckt und pflegt und es so schulfähig macht: auch während der ganzen Schulzeit muss er im Stande sein, als wissenschaftlicher Beirath die häuslichen Studien des Schülers zu überwachen und zur Ergänzung des Schulunterrichts zu benutzen. Aehnliches verlangt die Selbstbildung, welche sich in den Sitten und Gewohnheiten äussert, die um so mehr die innere Bildung verrathen müssen, als sie leicht bei dem angeborenen Nachahmungstrieb der Kinder zum Familientypus werden. Von wahrer Bildung zeuge ferner das Benehmen der Eltern gegen einander, gegen die Kinder und gegen Fremde, welches nicht nur äusserer Rücksichten wegen temporär als ein gebildetes scheinen darf, mit dem Aufhören dieser aber ebenfalls schwindet. Von Bildung zeuge auch selbst das einfache Daheim der Familie, denn das Schöne ist in seinem letzten Grunde immer einfach.

Eltern, welche in diesem Sinne nicht aufhören sich selber zu erziehen, sind gewiss würdige Vermittler der geistigen Errungenschaften einer Generation an die andere.

§ 62.

Literatur der Eltern als Erzieher.

F. Dupanloup. Das Kind. Rathschläge für Eltern und Erzieher. Mainz 1869.

E. Böhme. Des Sohnes Erziehung. Pädagogische Briefe an eine Mutter. 2. Aufl. Dresden 1871.

C. Schiffer. Die Behandlung und Erziehung der Kinder in den verschiedenen Lebensperioden. Ein belehrendes Handbuch für Mütter. 2. Ausg. Wien 1872.

J. F. Ranke. Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien. 5. Aufl. Elberfeld 1875.

M. G. W. Brandt. Blicke in die Erziehung. Fremdes und Eigenes. Vätern und Müttern gewidmet. Hamburg 1875.

*) H. Klencke. Die Mutter als Erzieherin ihrer Töchter und Söhne zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. 2. Aufl. Leipzig 1875.

Chavasse. Die junge Mutter. Uebers. v. F. Engelmann. Kreuznach 1875.

A. Vogel. Die Mutter als erste Lehrerin ihres Kindes, oder: Praktische Anweisung für Mütter, ihre Kinder nach den in der Schule gebräuchlichsten Methoden anschauen, sprechen, lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Gütersloh 1875.

H. Löhnis. Unterricht, Erziehung und Fortbildung. Ein Buch für Eltern. London 1875.

G. A. Riecke. Buch für Mütter über die wichtigsten Fragen aus der frühesten Kindererziehung. Stuttgart 1876.

H. Wright. Ueber die vorgeburtliche Erziehung oder über den Einfluss der Mutter auf den Charakter und auf das künftige Schicksal ihres Sprösslings während seines vorgeburtlichen Lebens. Leipzig 1876.

K. Weiss. Erziehung und Unterricht durch deutsche Frauen und Jungfrauen. Erfurt 1877.

K. Oppel. Das Buch der Eltern. Praktische Anleitung zur häuslichen Erziehung der Kinder beiderlei Geschlechts vom frühesten Alter bis zur Selbstständigkeit. Frankfurt a/M. 1877.

G. Hauffe. Mutter, so sollst du deine Kinder lehren! 2. Aufl. Leipzig 1877.

F. Ascher. Die Erziehung der Jugend. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher. 2. Aufl. Berlin 1877.

P. Schramm. Briefe an eine Mutter. Briefe für das Haus. Zürich 1877.

W. A. Alcott. Die junge Mutter oder: die Behandlung der Kinder und ihre Erziehung zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. 2. Aufl. Erfurt 1877.

Handreichung für die Pflege und Erziehung der Kleinen. Barmen 1878.

Gertrud, die vortreffliche Mutter und Frau. Ausgewählte Kapitel aus „Lienhard und Gertrud" von Pestalozzi. 2. Aufl. Duisburg 1878.

K. G. Blumstengel. Die Grundsätze der häuslichen Erziehung für Väter und Mütter dargestellt. Leipzig 1878.

K. Arnold. Die Erziehungsaufgaben der Mutter. Zürich 1878.

C. H. Zeller. Ueber Kleinkinder-Pflege. Eine kurze Anleitung für Eltern, Erzieher und Wärterinnen kleiner Kinder. 2. Aufl. Basel 1879.

Bramesfeld. Die Fürsorge für die Kinder im vorschulpflichtigen Alter. Münster 1879.

J. M. Götz. Das gesunde und kranke Kind, seine Pflege und Behandlung während der ersten Lebensperioden. Belehrung für Mütter. 4. Aufl. von F. Liharzik. Wien 1879.

*) F. A. v. Ammon. Die ersten Mutterpflichten. 23. Aufl. Leipzig 1880.

H. Kleimenhagen. Ratgeber für Eltern und Lehrer in praktischen Erziehungsfragen. Braunschweig 1880.

H. Bohm. Unsre Kinder in Haus und Schule. Blicke in die Praxis der Kindererziehung. Berlin 1880.

§ 63.

Der Lehrer.

Als „Lehrer“ in der vollen Bedeutung des Worts kann nur derjenige angesehen werden, welcher die gesammte Erziehung eines Kindes berufsmässig leitet. Solche Lehrer würden nur die Eltern oder der Schul-Lehrer sein können. Da jedoch Schule und Haus als die beiden nothwendigen Erziehungsanstalten sich das gesammte Erziehungsgeschäft derartig theilen müssen, dass dieses vorwiegend die Stätte der Zucht, jenes die des Unterrichts und der Bildung ist, so besteht demnach die Aufgabe des Lehrers vorwiegend in dem Unterricht und der Bildung, ohne dass jedoch die Zucht von ihm ungebührlich in den Hintergrund gesetzt werden dürfte.

Es ist bereits bemerkt worden (vgl. § 56), dass mit der zunehmenden Civilisation eines Volkes sich immer mehr die Nothwendigkeit eines Standes herausstellt, der die angesammelten Schätze der Nation in Wissenschaft und Kunst dem heranwachsenden Geschlechte überliefert. Nur so wird ein Fortschreiten der Kultur ermöglicht. Hieraus ergiebt sich die Nothwendigkeit und Wichtigkeit eines eigenen Lehrerstandes, dessen genossene Erziehung die Durchschnittserziehung der übrigen Menschen möglichst übertreffen muss. Wer die Erziehung der Jugend zu seiner Lebensaufgabe gemacht hat, der bedarf daher einer ganz besonders sorgfältigen Erziehung, wie sie die allgemeinen Erziehungsanstalten nicht zu geben vermögen; denn eben wegen ihres allgemeinen Charakters sind sie nur für die Durchschnittserziehung bestimmt. Eine solche über das gewöhnliche Maass hinausgehende Erziehung erfordert demnach eine fachliche Ausbildung der Lehrer, welche aber ebenfalls die gesammte Erziehung desselben zu umfassen hat. Darum verlangt man mit vollem Recht von einem Lehrer, dass er auch in der Zucht ganz besonders geübt worden sei und in Gesinnung, Worten und Werken tadellos dastehe. Dazu bedarf es einer an ihm selber konsequent durchgeführten Zucht, die ihn später

befähigt, im rechten Sinne ein Zuchtmeister der Jugend zu werden. Damit er aber dieses werde, erhalte er theoretische und praktische Anweisung, welches das Ziel der Zucht sei und unter welcher Voraussetzung, mit welchen Mitteln, auf welche Weise er dieselbe am erfolgreichsten ausübe. Einführung in die Lehre von der Zucht sowie in die Ethik und Anthropologie sind daher unerlässliche Bedingungen. Der fachliche Unterricht muss zunächst auch alle diejenigen Disciplinen umfassen, in denen der Lehrer später selber unterrichten soll, jedoch dringe er tiefer in dieselben ein, als die unmittelbare künftige Praxis erfordert. Die Aufgabe des eigentlichen Fachunterrichtes ist es, den angehenden Lehrer anzuleiten, auf welche Weise er sein eigenes Wissen flüssig mache und es den Schülern am zweckentsprechendsten mittheile. Hierzu gehört insbesondere die Abgrenzung des Pensums, die Form der Darstellung, die Art der Mittheilung und die Kenntniss der Lehrmittel. Neben der Lehre vom Unterricht und seiner Geschichte ist die Logik unentbehrlich, und ebenso die praktische Anleitung zum Unterrichten. Die fachliche Bildung endlich erfordert ein tieferes Verständniss vom Wesen des Schönen und bis zu einem gewissen Grade eine kunstgeübte Hand zur Darstellung desselben, soweit es in den Kreis der Schulbildung gezogen wird. Daher ist das Studium der Aesthetik und die Methode der Technik ebenso nothwendig als die Anweisung, in den Kindern das Gefühl für das Schöne und die Fähigkeit der Darstellung desselben zu bilden. Doch ist dies nur ein Mittel für das Ziel der Bildung, das Schöne in sich selber zu verkörpern, eine Forderung, die ebenfalls vom Lehrer im höheren Grade erfüllt werden muss, jedoch so oft übersehen wird aus dem Grunde, weil bisher die „Bildung" mit der Zucht und dem Unterrichte nicht als gleichwerthig anerkannt worden ist.

Die Fachschule oder das Seminar kann entweder reine Fachschule oder mit einem Alumnat verbunden sein. Nach dem in § 58 Bemerkten ist an sich jenes vorzuziehen, aus erheblichen äusseren Gründen jedoch dieses oft wünschenswerth. Ein Zwang hierin sollte unter keinen Umständen stattfinden; die Fehler der Alumnatserziehung liegen nur zu offen zu Tage. Zu Lehrern der Lehrer sind nur solche fähig, welche eine höhere Gesammterziehung genossen haben und zugleich ein praktisches Lehrtalent besitzen: je grösser die Differenz im Grade der Erziehung zwischen Lehrer und Schüler, desto besser für den Letzteren. Ein wesentliches Erforderniss für die praktische Ausbildung sind die Uebungsschulen, von denen die eine mehrklassig, die andere einklassig sein muss; denn der Unterschied der Wirksamkeit an beiden ist nicht unbedeutend.

Anders verhält es sich mit der fachlichen Ausbildung der höheren Lehrer, indem einerseits ihre allgemeine wissenschaftliche Ausbildung einen bedeutend weiteren Umfang hat und tiefere geistige Durchdringung des Stoffes erfordert, andrerseits aber eben desshalb der Geist eine grössere Elasticität und Akkommodationsfähigkeit besitzt, so dass von ihnen die speciell fachliche Ausbildung um vieles leichter ange-

eignet wird. Auf keinen Fall aber darf dieselbe lediglich dem Zufall in der späteren Amtsführung anheimgegeben werden. Am zweckdienlichsten würde ein theoretischer und praktischer Kursus der Pädagogik mit dem Universitätsstudium verbunden, geleitet von einem in Wissenschaft und Amt erfahrenen Manne.

Wie die Erziehung überhaupt von der Selbsterziehung aufgenommen und fortgeführt werden soll, so muss auch die Facherziehung des Lehrers in freier Selbsterziehung immer mehr vervollkommnet werden, und zwar erhält auch diese ein gewisses fachliches Gepräge. Soll der Lehrer zwar überall als leuchtendes Beispiel seine Zucht in Worten den Kindern in seiner ganzen Persönlichkeit vorleben, so sind es doch manche Amtstugenden, die ihn besonders zieren müssen. So sei er geduldig ohne gefühllos und gleichgültig, gerecht ohne in der Gerechtigkeit ungerecht, festen Charakters ohne übertrieben strenge und halsstarrig zu sein. Das Wissen erweitere er durch angemessene Lektüre, durch anregenden Gedankenaustausch mit seinen Amtsgenossen und durch aufmerksames Selbstbeobachten seiner unterrichtlichen Thätigkeit. Seine Bildung fördere er durch immer tieferes Eindringen in das Wesen des Schönen, durch Benutzung jeder Gelegenheit, klassische Werke der Kunst zu schauen und durch eine adäquate Darstellung des in ihm lebendig gewordenen Schönen in seinem ganzen Thun und Lassen.

An keinen anderen Stand macht man so vielseitige Anforderungen als an den Lehrerstand, wesshalb er auch den Anspruch hat, der geachtetste und äusserlich am besten gestellte zu sein; denn jeder Arbeiter ist seines Lohnes werth. So erhebend der innere Lohn ist, so kann und soll er auch allein einem Menschen als einem körperlichen Wesen nicht genügen. Eine gesunde Seele kann nur in einem gesunden Leibe wohnen. Ein gesunder Leib aber verlangt Pflege, doch also dass er nicht geil werde!

§ 64.

Literatur der Lehrererziehung.

I. Volksschullehrer.

a. Seminarwesen.

W. Harnisch. Die Schullehrerbildung. Eisleben 1836.

Honcamp. Die Schullehrerseminarien und ihre Reorganisation im Geiste der Zeit. 1849.

A. Diesterweg. Zur Lehrerbildung. 1849.

C. F. Schmidt. Zur Seminarfrage. 1867.

K. V. Stoy. Lehrerberuf und Lehrerseminar. Wien 1868.

K. V. Stoy. Organisation des Lehrerseminars. Leipzig 1869.

Zwick. Die Ziele der modernen Lehrerbildung. 1869.
L. W. Seyffarth. Die Seminarien für Volksschullehrer. Eine historisch-pädagogische Skizze. Berlin 1869.
F. Leutz. Die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrer-Seminarien. Karlsruhe 1870.
*) H. Deinhardt. Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Wien 1871.
Stamm. Die Erfordernisse einer besseren Lehrerbildung. Darmstadt 1873.
J. Joss. Die Lehrerbildungsfrage der Gegenwart. Bern 1873.
E. Wunderlich. Die Seminarfrage. Polemische Abhandlungen. Leipzig 1874.
H. Bachofner. Die freien Lehrerseminare. Zürich 1874.
*) K. Richter. Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik. Gekrönte Preisschrift. Leipzig 1874.
H. Keferstein. Beiträge zur Frage der Lehrerbildung. Köthen 1876.
Boodstein. Die Seminarvorbildung. Eisenach 1877.
H. Kordgien. Zur Organisation der Lehrerinnen-Seminare. Nordhausen 1878.
J. Czerny und G. Grabolle. Der Elementarunterricht und die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten in Deutschland und in der Schweiz. Wien 1879.
*) C. Kehr. Praxis der Volksschule. 9. Aufl. Gotha 1880.

b. Selbsterziehung.

J. H. A. Nebe. Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche. 2. Aufl. Eisenach 1827.
A. Ludewig. Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel 1841.
L. Kellner. Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens; mit besonderer Rücksicht auf die Fortbildung der Volksschullehrer in den Conferenzen. 3. Aufl. Essen 1868.
Volksbildung und Schulwesen. Herausg. v. A. Egger. Wien 1874.
Pädagogische Sammelmappe. Leipzig 1874.
Pädagogische Studien. Herausg. v. W. Rein. Eisenach 1875.
(Die Obstbaumschulen der Elementarlehrer. 6. Abdruck. Münster 1875.)
A. Diesterweg. Pädagogisches Sollen und Wollen. Dargestellt für Leute, die nicht fertig sind, aber eben darum Lust haben, nachzudenken. 2. Aufl. v. W. Lange. Frankfurt a/M. 1875.
J. Hofer und K. Schubert. Materialien für die Schulpraxis und Lehrerfortbildung. Wien 1875.
*) C. Wenig. Handwörterbuch der deutschen Sprache, mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung, nebst Angabe der nächsten sinnverwandten und der gebräuchlichsten Fremdwörter und Eigennamen. 6. Aufl. v. L. Kellner. Köln 1876.
J. C. A. Heyse. Fremdwörterbuch. 4. Aufl. v. C. Böttger. Leipzig 1877.
F. Wiedemann. Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Rathgeber für junge Elementarlehrer. 4. Aufl. Leipzig 1877.

A. Müller. Allgemeines Wörterbuch ausländischer Eigennamen. 4. Aufl. v. Booch-Arkossy. Leipzig 1877.

*) J. G. Zeglin. Praktische Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte. Zugleich ein Wegweiser zur Einführung in die pädagogische, volksthümliche und classische Literatur. 2. Aufl. Gütersloh 1877.

Der Landschullehrer als Landwirth. 3. Aufl. Langensalza 1877.

H. Burgwardt. Beleuchtung hoher und schwerer Anklagen gegen die Volksschullehrer, adressirt an deren Ankläger. Wismar 1877.

K. Kurlbaum. Die Vormundschaftsordnung. 20. Aufl. Berlin 1877.

H. Strelow. Der Volksschullehrer, wie er ist und wie er sein soll. 2. Aufl. Löbau 1878.

T. Grünewald. Wie erhält sich der Lehrer den idealen Schwung und die Begeisterung für seinen Beruf? Lüneburg 1878.

C. F. Lüders. Praktischer Wegweiser für Volksschullehrer bei ihrem Thun und Walten in und ausser der Schule, enthaltend pädagogisch-didaktische Abhandlungen; im Geist und Sinne der neuesten „Verfügungen über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschule" geschriebene Lehrgänge für alle Unterrichtsstufen; Lehrproben und Examenlectionen; einen Anhang mit Aphorismen, Schul- und Conferenzgebeten und Lections- und Stundenplänen. 2. Aufl. Quedlinburg 1878.

E. Kittel. Ueber Lehrerbildung mit besonderer Berücksichtigung der formalen Seite derselben. Wien 1878.

F. Wyss. Pädagogische Vorträge zur Fortbildung der Lehrer. Wien 1879.

II. Höhere Lehrer.

Brzoska. Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung. Leipzig 1836.

A. Wittstock. Ueber die Gründung pädagogischer Facultäten an den Universitäten. Bleicherode 1864.

Auner. Einige Exkurse, betreffend die Nothwendigkeit pädagogischer Studien für Gymnasiallehrer. Hermannstadt 1874.

G. Lindner. Die pädagogische Hochschule. Wien 1875.

C. Nohl. Pädagogische Seminarien auf Universitäten. Neuwied 1876.

H. Schiller. Ueber die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Giessen 1877.

O. Lorenz. Ueber Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung. Wien 1879.

§ 65.

Der Hauslehrer.

Der Hauslehrerstand ist nur ein relativ nothwendiger und durch äussere Verhältnisse bedingter. Als unmittelbarer Erziehungsgehülfe der Eltern übernimmt er einen grösseren Theil der Erziehungsgeschäfte

als der blosse Lehrer, wesshalb ihm auch grössere Rechte eingeräumt werden müssen. Immerhin aber bilden die Eltern die letzte Instanz, da dieselben das Haupt der ganzen Familie sind und die Erziehung der Kinder nur einen Theil des gesammten Familienlebens ausmacht. Eine Grenzregulirung zwischen den beiden erziehenden Mächten in den wesentlichsten Punkten wird daher die nothwendige Harmonie nur befördern, welche nur durch eine Akkommodation beider, soweit es die Aufgabe der Erziehung gestattet, zu Stande kommen kann.

Soll die Erziehung durch den Hauslehrer eine gedeihliche sein, so sind die bereits früher angegebenen Vortheile der ungetheilten Erziehung möglichst zu verstärken, dagegen die Nachtheile derselben möglichst abzuschwächen. Dennoch aber wird sie immer nur als ein durch äussere Umstände gebotenes Surrogat der getheilten Erziehung angesehen werden müssen.

§ 66.

Literatur der Hauslehrererziehung.

Büsching. Unterricht für Informatoren und Hofmeister. 1794.
Heydenreich. Der Privatlehrer in Familien, wie er sein soll. 2. Aufl. 1800.
J. Conradi. Die Hauslehrerin in ihrem Berufe und in ihrer Stellung. Mitau 1875.
M. Wellmer. Deutsche Erzieherinnen und deren Wirkungskreis. Leipzig 1877.

Verzeichniss

der

angeführten Autoren und Werke.

Alphabetisches Register.

I. Autoren-Register.

A.*)

*) Die hinter den Autoren stehenden Ziffern bedeuten die betr. Paragraphen.

B.

I (J).

L.

S.

X.

Y.

Z.

II. Register über die Werke ungenannter Autoren.